

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra občanské výchovy a filozofie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Porozumění problematice genderu u žáků 2. stupně ZŠ  
Children's understanding of gender issues on secondary school

Bc. Veronika Uhrová

Vedoucí práce:	Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.
Studijní program:	Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy
Studijní obor:	N FJ-ZSV

Odevzdáním této diplomové práce na téma Porozumění problematice genderu u žáků 2. stupně ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 15. 4. 2019

.....

podpis

**Poděkování:**

Děkuji vedoucí diplomové práce paní Ing. Michaele Dvořákové, Ph.D. za vstřícný přístup, motivaci, cenné rady a především odborné vedení práce.

Dále bych chtěla poděkovat spolupracující škole a všem zúčastněným žákům za ochotu a pomoc s realizací výzkumu.

## **ABSTRAKT**

Předložená diplomová práce je zaměřena na diagnostiku porozumění problematice genderu u žáků základní školy. Cílem práce je analyzovat a srovnat žákovská porozumění problematice genderu představené v teoretické části práce.

Teoretická část vymezuje základní pojmy problematiky genderu – gender, stereotyp, genderové stereotypy, rovněž téma konstruktivismu, pedagogického konstruktivismu a dětských interpretací světa. V této části diplomové práce jsou také prezentovány výsledky vybraných výzkumů, které se zabývají danou problematikou.

Praktickou část tvoří kvalitativní výzkumná sonda, která prostřednictvím individuálních hloubkových rozhovorů se žáky základní školy sbírá potřebná data pro následnou kvalitativní analýzu. Výsledky výzkumné sondy jsou následně porovnány s již realizovanými výzkumy v této oblasti.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

žákovská pojetí, gender, stereotyp, kvalitativní výzkum, hloubkový rozhovor

## **ABSTRACT**

The present thesis is focused on primary school pupil's understanding of gender issues. The aim of the thesis is to analyze and compare how pupils understand the gender issues introduced in the theoretical part of the thesis.

The theoretical part of the thesis defines the theoretical concepts of the gender issues – gender, stereotype, gender stereotypes, also related areas, constructivism, pedagogical constructivism and children's interpretations of the world. In this part of the thesis, there is also presented an overview of current research focused on the gender issues.

The practical part consists in a qualitative analysis. The data are collected through individual in-depth interview with primary school pupils. The results of the analysis are compared with previous studies focused on the gender issues.

## **KEYWORDS**

children's understanding, gender, stereotype, qualitative research, in-depth interview

## Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část .....	10
1. Vymezení pojmu GENDER .....	10
1.1. Úvod do problematiky genderu .....	10
1.2. Gender .....	14
1.2.1. Gender jako neustálý výkon jedinců v interakcích .....	15
1.2.2. Evoluce postsocialistického českého genderového diskursu .....	18
2. Gender ve výchově a vzdělávání.....	22
2.1. Gender ve výchově (v rodinném prostředí).....	22
2.2. Vliv vrstevníků.....	25
2.3. Genderová reprodukce ve vzdělávání .....	26
2.3.1. Genderově citlivá škola.....	30
3. Genderové stereotypy.....	32
3.1. Stereotypy.....	32
3.2. Genderové stereotypy.....	33
4. Problematika genderu – dosavadní výzkumy na území České republiky .....	36
II. Praktická část.....	43
5. Vědecká teorie, o níž se výzkum opírá .....	43
5.1. Konstruktivismus .....	43
5.2. Pedagogický konstruktivismus.....	44
6. Prekoncepty – dětské interpretace světa.....	46
7. Metodologická východiska .....	47
7.1. Kvalitativní výzkum vs. kvantitativní výzkum .....	47
7.1.1. Kvalitativní přístup v rámci pedagogického výzkumu .....	49
7.2. Hlubkový rozhovor .....	50

7.3. Analýza kvalitativně získaných dat .....	51
8. Kvalitativní výzkumná sonda – Porozumění problematice genderu u žáků 2. stupně ZŠ ...	53
8.1. Cíl výzkumné sondy .....	53
8.2. Metody výzkumné sondy .....	53
8.3. Charakteristika výzkumné skupiny .....	54
8.4. Charakteristika výzkumných otázek .....	55
8.4.1. Pojetí sebe sama jako muže či ženy .....	56
8.4.2. Genderové rozdíly ve výchově a vzdělávání z pohledu žáků a žákyň .....	58
8.4.3. Vliv genderových stereotypů při výběru budoucího povolání .....	59
8.5. Průběh výzkumné sondy .....	59
9. Vyhodnocení kvalitativního výzkumu .....	61
9.1. Výsledky výzkumné sondy .....	62
9.1.1. Jak vnímáme sami sebe a jak vnímáme druhé .....	62
9.1.2. Genderové stereotypy v oblasti zaměstnání .....	66
9.1.3. Život chlapců a život dívek .....	70
9.1.4 Prostředí rodiny a školy.....	72
10. Závěrečná diskuze .....	75
Závěr.....	80
Seznam použitých informačních zdrojů .....	81
Seznam příloh.....	85

## Úvod

Tématem této diplomové práce je porozumění problematice genderu u žáků druhého stupně základní školy. Důležitost tohoto tématu – problematiky genderu – je dána především tím, že prostupuje téměř všemi oblastmi našeho života. S genderovými stereotypy se setkáme v rodině, v prostředí školy, rovněž v zaměstnání. Tyto oblasti jsou navzájem propojené. Tak například naši volbu povolání ovlivňuje rodina, také lidé, se kterými trávíme volný čas (okruh vrstevníků) a prostředí školy. Dále lze říci, že názory, které si zprvu utváříme v rodinném prostředí, jsou později konfrontovány s názory vrstevníků, se kterými trávíme volný čas, rovněž s názory učitelů a spolužáků v prostředí školy. Zároveň můžeme hovořit o zpětném vlivu prostředí školy na chování dětí v rodině a mezi vrstevníky, neboť škola je rovněž prostředím, kde se formují naše názory, rozšiřují se naše obzory a vytvářejí se naše hodnoty a postoje. Zajímají nás tedy prekoncepty žáků a žákyň základní školy týkající se problematiky genderu v rodinném prostředí, mezi vrstevníky, v prostředí školy, v oblasti zaměstnání. Akcentujeme tak důležitost prostředí školy, naše pozornost je zaměřena na problematiku genderu z pohledu žáků a žákyň, neopomineme však ani zbývající oblasti – rodina, vrstevníci, oblast zaměstnání –, neboť, jak jsme uvedli výše, tyto oblasti jsou navzájem propojené.

Diplomová práce obsahuje teoretickou a praktickou část. Praktickou část tvoří kvalitativní výzkumná sonda. Před realizací této kvalitativní výzkumné sondy bylo nezbytné nastudovat si danou problematiku – problematiku genderu – za účelem vymezení základních pojmů a porozumění teoretickým konceptům, rovněž seznámení se s dosavadními výsledky již realizovaných výzkumů v dané oblasti. Kvalitativní výzkumná sonda byla následně připravena a realizována na základě takového teoretického podkladu.

Teoretická část práce je tak zaměřena na obecné vymezení pojmů gender, stereotyp, genderové stereotypy, neboť v praktické části bude věnována pozornost prekonceptům u dětí školního věku v oblasti genderové stereotypizace. V souvislosti se školním prostředím je zmíněn pedagogický konstruktivismus, jenž staví do popředí práci



s dětskými interpretacemi světa, neboť žáci a žákyně si do vzdělávacího procesu přinášejí určitou představu o tom, jaký je svět, a tato představa ovlivňuje jejich vnímání, porozumění dalším informacím.

Navazující praktická část je založena na kvalitativní výzkumné sondě dětských porozumění problematice genderu prostřednictvím hloubkových individuálních rozhovorů se žáky základní školy. Součástí je analýza kvalitativně získaných dat metodou otevřeného kódování. Cílem výzkumné sondy je diagnostikovat představy žáků a žákyň o problematice genderových stereotypů - jakým způsobem nahlíží na problematiku genderu, jakým způsobem nahlíží na postavení dívky a chlapce/muže a ženy ve společnosti (v kruhu rodinném, v rámci vztahů s vrstevníky, v prostředí školy).

Získané informace pomohou lépe pochopit žakovský pohled na otázky týkající se genderu a mohou poskytnout návod k vytvoření genderově citlivé školy. Na základě porovnání našich výsledků s již realizovanými výzkumy budou sledovány případné kvalitativní proměny studentských pojetí.

## **I. Teoretická část**

### **1. Vymezení pojmu GENDER**

#### **1.1. Úvod do problematiky genderu**

Než se pokusíme vymezit pojem *gender*, zaměříme se rovněž na problematiku různých typů sociálního chování dle pohlavních rozdílů. Pro naši diplomovou práci je klíčový stereotypní předpoklad týkající se ochoty pomoci, který ovlivňuje, co společnost očekává od žen a co od mužů, tím ovlivňuje proces vzdělávání a profesní přípravu mladých lidí. Toto téma nás zavede k dělbě práce dle pohlaví a problematice pohlavních rozdílů v preferencích zaměstnání a zájmů, neboť lidé jednají za účelem vynikat jako muž nebo jako žena – v těch oblastech, které symbolizují sociální roli přiřazenou jejich pohlaví.

Dle tradičního dělení sociálních rolí mezi mužem a ženou, které je založeno na předpokladu, že pro ženu jsou charakteristické určité mateřské povinnosti (těhotenství, kojení a denní péče o dítě po dobu několika let), by se žena měla vzdát jiné práce a měla by se věnovat péči o dítě, zároveň domácnosti. Jde však o činnost vzhledem k zásadním ekonomickým úkolům spíše okrajovou. Naproti tomu muž má dostatek fyzické síly a energie, je oproštěn od úkolů týkajících se mateřství, a měl by se tedy věnovat zásadním činnostem pro přežití, kterými jsou například lov zvěře či kácení stromů atp. Mateřství tak můžeme pojímat jako faktor vedoucí k rozlišení ekonomických rolí, které muži a ženy vykonávají.

Mateřství, respektive mateřské (chceme-li následně rodičovské) povinnosti – těhotenství, následná péče o dítě –, jsou v tradiční společnosti neodmyslitelně spojovány se sociální rolí, jež je charakteristická pro ženu. Mohli bychom se však dále tázat: Jaký typ chování je spjat s výše zmíněnými mateřskými povinnostmi? Odpovědí na tuto otázku by mohla být – ochota pomoci.

Mateřské povinnosti náleží ženám, pro které je nápomocné chování, jež je pro mateřství zásadní, typičtější než pro muže. Nicméně, je třeba zdůraznit, o jakém druhu pomoci hovoříme. Bereme-li v potaz takový typ pomoci, jako například

každodenní péče o dítě, starání se o nemocné, ať už rodinné příslušníky či přátele, který je charakteristický pro každodenní život a není pro pomáhajícího příliš riskantní, pak bychom mohli souhlasit s názorem, že ženy jsou pokládány za starostlivější. Avšak hovoříme-li o takovém druhu pomoci jako například zachránění dítěte z hořícího domu nebo skok do ledové vody kvůli záchraně topící se oběti, který je dramatický a velmi riskantní, lze konstatovat, že v této oblasti vynikají spíše muži než ženy. Z uvedených příkladů vyplývá, že nelze jednoznačně říci, že by ženy byly obecně nápomocnější než muži, nicméně lze vyčíst, že muži i ženy inklinují k jiným druhům nápomocného chování. Ochota pomoci druhému v běžných každodenních situacích je tedy charakteristická spíše pro ženy, což podepře názor, že mateřské povinnosti jsou určeny spíše ženám.

Sociální psychologové studovali v 80. letech kromě ochoty pomoci, skupinové chování za účelem odpovědět na otázku, zda lze nalézt v jistých typech sociálního chování pohlavní rozdíly. Dva výzkumy provedené počátkem osmdesátých let byly zaměřeny na toto téma – pohlavní rozdíly v oblasti skupinového chování – a u obou nalezneme podobné výsledky (Anderson & Blanchard, 1982; Carli, 1982): muži se v průměru zaměřují spíše na skupinové chování orientované na úkol<sup>1</sup> a ženy se naopak ve skupině více zaměřují na sociálně-emoční chování<sup>2</sup> – 72 % mužů se ve skupině zabývá více chováním zaměřeným na úkol ve srovnání s průměrnou ženou a 72 % žen se ve skupině zabývá více sociálně-emočním chováním než průměrný muž.<sup>3</sup>

Ochota pomoci v běžných každodenních situacích a zaměření se na sociálně-emoční chování v rámci skupiny – tyto přístupy charakteristické pro ženy podpoří původní názor týkající se dělby práce dle pohlaví, totiž, že mateřské a rodičovské povinnosti jsou přisuzovány ženám, zatímco muže charakterizuje chování zaměřené na úkol a tedy názor, že muži mají na starosti zásadní (ekonomické) úkoly důležité pro přežití. Nicméně, měli bychom zdůraznit, že takové vyobrazení dělby práce je příznačné pro tradiční společnost. Pro moderní společnost je typická přítomnost žen na trhu práce. Podívejme se nyní na problematiku pohlavních rozdílů v preferencích zaměstnání a zájmů.

---

<sup>1</sup> chování zaměřené na úkol je takové chování, které je zaměřené na dosažení pracovního cíle skupiny

<sup>2</sup> sociálně-emoční chování je takové chování, které je orientované na udržení osobních vztahů ve skupině (například pochválení jiného člena skupiny, že vykonal dobrou práci)

<sup>3</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009.

*„Podle psychologa osobnosti Johna Hollanda (1992) je možné rozlišit šest typů zaměstnání:*

*realistická – např. mechanik, truhlář, instalatér a zemědělec – realistická povolání zahrnují práci se stroji, nástroji, výstrojí a hospodářskými zvířaty*

*výzkumná – např. fyzik, biolog, chemik – výzkumná povolání s sebou nesou zkoumání fyzických, biologických, kulturních jevů a chování*

*umělecká – např. malíř, herec, spisovatel – umělecká povolání jsou charakterizována manipulací s fyzickým, slovním či lidským materiálem za účelem tvorby uměleckého produktu*

*společenská – např. kněz, učitel, poradce – zahrnují výcvik, vývoj, konzultace, organizování, vyučování a řízení jiných lidí*

*podnikatelská – např. obchodní partner, politik, burzovní makléř – podnikatelská povolání s sebou nesou manipulaci s jinými lidmi k dosažení organizačních cílů nebo výdělku*

*konvenční – např. pokladní, účetní, úředník – konvenční povolání zahrnují plánování a obsluhu obchodních strojů, zpracování dat a udržování záznamů.“<sup>4</sup>*

Výzkum ukazuje, že „muži dávají přednost realistickým zaměstnáním – 86 % mužů preferuje více realistická zaměstnání než průměrná žena – naopak ženy dávají přednost sociálním a uměleckým povoláním více než muži – okolo 73 % žen má větší zájem o společenská a umělecká povolání než má průměrný muž – muže více zajímají výzkumná povolání a ženy poněkud více zajímají podnikatelská zaměstnání – muži a ženy se příliš neliší v preferencích pro konvenční povolání“<sup>5</sup>. V rámci těchto šesti typů povolání lze nalézt dvě dimenze: dimenze lidé-věci a dimenze ideje-data. Povolání zaměřená na lidi zahrnují uvažování o lidech a interakci s nimi, naopak povolání orientovaná na věci zahrnují práci se stroji, nástroji. Povolání zaměřená na ideje vyžadují kreativní myšlení, zatímco povolání orientovaná na data zahrnují více rutinní práci. Z výsledků výzkumu je patrné, že ženy, jež obecně inklinují k sociálním, uměleckým a podnikatelským

---

<sup>4</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. s. 58.

<sup>5</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. s. 59.

povoláním, jsou těmi, kteří jsou schopní vcítit se do pocitů, jednání druhé osoby, zatímco muži, kteří preferují realistická a výzkumná povolání, jsou těmi, kteří mají sklony systematizovat. Můžeme zde spatřit, že původní myšlenka týkající se zaměření žen na sociálně-emoční chování ve skupině společně s ochotou pomoci druhým v běžných každodenních situacích koresponduje s preferencemi žen v oblasti zaměstnání.

V moderní industriální společnosti zůstávají základní rozdíly mezi mužskou a ženskou prací zachovány i přes viditelnost změn v roli pohlaví. I tam, kde došlo ke změně, se lidé často drží tradičního způsobu myšlení a chování. „*Ve všech industriálních zemích existuje markantní dělení podle genderu ve většině, ne-li ve všech profesích. Zvláště jedna profese, a to „žena v domácnosti“, je vysloveně ženská. (...) Ve Velké Británii bylo v době vzniku této knihy 76 % zaměstnaných žen zároveň ženami v domácnosti, z nepracujících žen je to 96 %. Toto vysoké procento v případě nepracujících žen je dáno tím, že mnoho z těchto žen má děti – téměř 60 %, z toho 28 % z těchto žen má děti do dvou let věku. (...) Ženy tvoří většinu zaměstnanců v dětských koutcích, mateřských školách, na základních školách a (byť v menší míře) na středních školách. Zdravotní sestry, včetně dětských, jsou téměř výhradně ženy (v Německu, Rakousku, Velké Británii, Dánsku, Norsku, Švýcarsku, Finsku a Řecku činí jejich podíl 90 %). Ve Spojených státech představují ženy 86 % učitelů na základních školách, ve Velké Británii 80 %. (...) Od druhé světové války však došlo k obrovskému nárůstu počtu žen v kancelářích, takže v Americe pracuje 60 % pracujících žen u psacího stolu. Tyto sekretářské profese většinou vyžadují jen krátké a nepříliš nákladné vzdělání a nároky na chování v těchto profesích vyhovují tradiční ženské roli. Ve většině zemí je muž-sekretář – s výjimkou určitých prestižních postů jako například ve státní správě – nemyslitelný. (Podobně však i práce v textilní, oděvní a potravinářské výrobě vyhovuje konvenční roli ženy.)“<sup>6</sup> Muži obecně okupují většinu profesí poskytujících vysokou prestiž, vysokou odbornost a vysoký příjem.*

Výchova v raném dětství, vzdělání a zaměstnání tlačí ženy a muže do rozdílných pozic. Lze předpokládat, že každá společnost vychází z biologického pohlaví jako ze základního kritéria, ale za tímto výchozím bodem se již žádné kultury zcela neshodnou na rozdílech mezi maskulinitou a femininitou. V různých kulturách tedy můžeme nalézt

---

<sup>6</sup> OAKLEYOVÁ, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. s. 116.

stejnou biologickou distinkci mezi mužem a ženou v různých variantách genderových rolí.<sup>7</sup> Kultura tak hraje v této oblasti významnou roli.

## 1.2. Gender

*Gender* je pojem psychologicko-kulturní. „*Gender je uskutečnění situovaného chování ve světle toho, jaká normativní očekávání jsou kladena na muže a jaká na ženy.* (West, Zimmerman 2008: 103-107, citováno dle Jarkovská)<sup>8</sup>. Lidé, žijící ve společnosti s ostatními lidmi, jednají za účelem vynikat, vynikat jako muži nebo jako ženy. To znamená v těch oblastech, které symbolizují sociální roli přiřazenou jejich pohlaví. Zda je člověk biologicky mužem či ženou, můžeme odhadnout dle jeho vzhledu. Je-li však mužem či ženou vzhledem k genderu, takto jednoduše odhadnout nelze, neboť kritéria klasifikace jsou určena kulturou a mění se v závislosti na čase i místě.

Tímto se dostáváme k definici pojmu *gender*, kterou lze nalézt ve Velkém sociologickém slovníku.

### Definice pojmu gender

„*Gender – termín používaný pro skupiny vlastností a chování formované kulturou a spojené s obrazem muže a ženy. S-gický přístup vychází z práce Margaret Meadové Sex and Temperament in Three Primitive Societies (1935), která staví na tom, že pohlaví je biol. charakteristikou, kdežto g. je spol. konstrukcí. Nejbližším čes. ekvivalentem pojmu g. je termín „rod“. Toto označení však není zcela adekvátní a navozuje nepřesné souvislosti, proto se většinou pojem g. přejímá v původním tvaru. Koncepce g. zdůrazňuje kategorie kontrastujících charakteristik s označením „feminní“ či „maskulinní“, které odrážejí očekávání spjatá s rolemi muže a ženy. Rozlišení, vzdálenost mezi „mužským“ a „ženským“ jsou z pohledu kategorie g. determinovány kult. a jsou vysoce variabilní (viz relativismus kulturní). Na rozdíl od pohlaví, které je univerzální kategorií a nemění se podle času či místa působení, g. vyjadřuje, že velmi rozdílné názory*

---

<sup>7</sup> OAKLEYOVÁ, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. s. 121.

<sup>8</sup> JARKOVSKÁ, L. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. s. 16.

na přiměřené chování žen a mužů mohou mít jak různé společnosti, tak tytéž společnosti v různých obdobích historie, nebo odlišné skupiny v rámci téže společnosti.“<sup>9</sup>

### 1.2.1. Gender jako neustálý výkon jedinců v interakcích

Z výše uvedené definice je patrné, že gender je tedy společenskou konstrukcí. „Podle Goffmana je gender sociálně předepsaná dramatizace kulturní idealizace femininní a maskulinní povahy, hraná pro publikum, které je dobře proškolené ve formě prezentovaného stylu.“<sup>10</sup> V tuto chvíli se tedy zaměříme na Goffmanovo pojetí *gender display* a pokusíme se představit koncept tzv. *doing gender*. Gender je pojímán jako neustálý výkon jedinců v interakcích. Každý, vždy a všude a víceméně vědomě hraje nějakou roli. Vzájemně se známe z těchto rolí a v těchto rolích známe i sebe samy. Jednotlivci často podporují dojem, že úloha, kterou právě sehrávají, je jejich jedinou úlohou, druzí pak předpokládají, že to, co je jim jednotlivcem předkládáno, je zobrazením jeho charakteru. Nicméně, je nezbytné poznamenat, že každý člověk sehrává více rolí, tyto role se mění v závislosti na čase (během života se ocitáme v mnoha společenských rolích, některé časem opouštíme, některé nám zůstávají po zbytek života), rovněž v závislosti na prostředí, ve kterém se nacházíme. „Jak praví známý citát z Williama Jamese: „...Můžeme prakticky říci, že má tolik různých společenských vlastních já, kolik existuje rozdílných skupin osob, na jejichž mínění mu záleží. Obvykle každé z těchto různých skupin odhaluje odlišnou stránku vlastní osobnosti. Mnohý mladík, který je před svými rodiči a učiteli ostýchavý, mezi svými „tvrdými“ mladými přáteli kleje a holedbá se jako pirát. Svým dětem neukazujeme stejnou tvář jako svým společníkům v klubu, jsme jiní pro své zákazníky a jiní pro své zaměstnance, jinak se stavíme ke svým nadřízeným a zaměstnavatelům a jinak k blízkým přátelům.““<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Velký sociologický slovník [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2017 [cit. 23.9.2018]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Gender>

<sup>10</sup> JARKOVSKÁ, L. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. s. 18.

<sup>11</sup> Théodore Flournoy, *The Philosophy of William James*. Autorizovaný překlad Williama Jamese Jr. (London: Constable, 1917). – in: GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. s. 51.

Každý člověk tak hraje vícero rolí. Avšak, domnívám se, že je příhodné vyzdvihnout fakt, že vždy jde o interakci. Jedná se o komplexní, interaktivní proces, ve kterém je zahrnuta jak osoba, která atribuce provádí, tak osoba, vůči které je atribuce prováděna, přičemž obě osoby jsou zároveň hodnotiteli i hodnocenými. Mohli bychom říci, že takový proces ústí ve „zřejmý“ fakt, že druhý je muž nebo žena. Tedy v rámci společenských rolí, které jsou utvářeny a prezentovány prostřednictvím interakcí, jež probíhají mezi lidmi, lze usuzovat, zda jistá osoba je femininní či maskulinní povahy. Koncept *doing gender* tak akcentuje aktivity zakotvené v každodenní situaci. Interakce, praktiky, v rámci kterých se ustavuje, co je považováno za femininní a co za maskulinní.

Takové pojetí ponechává jedinci jeho tzv. *agency*, tedy nepohlíží na něj jako na dopředu zcela determinované sociálními strukturami. „*Davies uvádí, že pohlaví a gender jsou zároveň elementy sociální struktury, jsou něčím, co je utvářeno individui a uvnitř individuí tím, jak se tato učí diskursivním praktikám, prostřednictvím kterých je formována a zachovávána sociální struktura. Sociální struktura je neoddělitelná od individuí, která ji spoluvytvářejí. (...) Mohou se rozhodnout k jednání, mohou struktury měnit, ale ty musí být vždy zároveň rozpoznány jako zábrana pro individuum a jeho sociální jednání. Tím, jak se děti učí diskursivním praktikám své společnosti, učí se umísťovat sebe samé správně jako muže nebo ženy, neboť to je to, co je od nich vyžadováno, aby měly rozpoznatelnou identitu v rámci sociálního řádu. Pokud by takto nejednaly, bylo by to v rámci existujícího sociálního řádu považováno za selhání.*“<sup>12</sup> Tato koncepce pojmu *gender*, pro kterou jsou charakteristické interakce, v rámci kterých se ustavuje, co je považováno za femininní a co za maskulinní v dané kultuře, představuje jedince jako aktivní subjekt, který se spolupodílí na vytváření sociální struktury. Zároveň bychom měli zdůraznit fakt, že poststrukturalistické uchopení genderu je dynamické a obhazuje ideu dekonstrukce, tj. předpoklad, že významy a koncepty se neustále proměňují. „*Poststrukturalismus zavrhuje představu o stabilní, jednou naučené povaze vědění a vnímá vědění jako nestabilní a otevřené vůči pluralitě často protichůdných interpretací; i maskulinita a femininita tak nemají jednotnou*

---

<sup>12</sup> JARKOVSKÁ, L. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. s. 20.



*definici, ale existuje množství různých feminit a maskulinit, které jsou produkovány v různých kontextech, přičemž některé mohou být upřednostňovány na úkor jiných.*“<sup>13</sup>

Při bližším prozkoumání pojmu *gender*, termínu *gender* ve spojitosti s pojmem *pohlaví*, nám vyplyne na povrch, že se můžeme setkat rovněž s rozdíly v mužskosti a ženskosti v rámci jednotlivých pohlaví. Zaměříme se tedy na maskulinitu a femininitu, na *gender* uvnitř *genderu*. *Gender* tak lze chápat jako podíl maskulinity a femininity u dané osoby a je zřejmé, že u mnoha lidí jsou přítomny obě tyto kvality – u normálního muže převažuje maskulinita, u normální ženy femininita.

Na počátku 70. let 20. století se koncept dvoupólové maskulinity-femininity začal jevit jako zastaralý. Názory na *gender* se měnily se stále více se prosazujícím ženským hnutím. V rámci určité společnosti můžeme nalézt žádoucí osobnostní charakteristiky, jež jsou stereotypně připisovány spíše mužům než ženám (například agresivita, nezávislost, soutěživost, výdrž), a osobnostní charakteristiky, jež jsou připisovány spíše ženám než mužům (emocionalita, jemnost, pochopení pro ostatní). Nicméně, měli bychom připustit fakt, že maskulinita a femininita jsou na sobě nezávislé, tedy stupeň něčí maskulinity nesouvisí se stupněm jeho femininity. „*Lidé, kteří vykazují vysokou M<sup>14</sup> a nízkou F<sup>15</sup>, jsou považováni za stereotypně maskulinní – tito lidé se označují např. za nezávislé a dominantní, ale ne za laskavé či soucitné. Lidé, kteří mají vysokou F a nízkou M, jsou považováni za stereotypně femininní (označují se kupříkladu za laskavé a soucitné, ale ne nezávislé a dominantní). Existují ovšem další možnosti. Lidé mohou vykazovat jak vysokou M, tak vysokou F (např. jsou nezávislí a dominantní i laskaví a soucitní). Bemová tuto skupinu lidí označila za androgynní (mají jak mužské, tak ženské vlastnosti; termín pochází z řeckého kořene andro [muž] a gyn [žena]). Lidé mohou ovšem také vykazovat nízká skóre jak M, tak F, a ti bývají ve vědecké literatuře označováni za nevyhraněné.*“<sup>16</sup> Bemová z hlediska feministické perspektivy předpokládala, že androgynní jedinci představují nové kritérium pro vyrovnanost. Stereotypně maskulinní jedinci a stereotypně femininní jedinci jsou dle Bemové omezeni svou pohlavní rolí, zatímco androgynní jedinci se mohou svou maskulinitou

---

<sup>13</sup> JARKOVSKÁ, L. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. s. 21.

<sup>14</sup> M = maskulinita

<sup>15</sup> F = femininita

<sup>16</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. s. 93.

či femininitou přizpůsobit dané situaci. Taková osoba může být v zaměstnání průbojným a mocným ředitelem/ředitelkou a v domácím prostředí něžným a podporujícím rodičem.

Tedy maskulinita a femininita byly chápány spíše jako stereotypy v lidské mysli, než skutečné lidské charakteristiky. Gender tedy nezahrnuje žádné základní osobnostní znaky, ale spíše jde o sociální konstrukt vytvořený a udržovaný názory a sociálními okolnostmi. Maskulinita a femininita jsou tak sociálními a kulturními konstrukty, v průběhu času se mění a jsou variabilní napříč různými skupinami a kulturami.

### **1.2.2. Evoluce postsocialistického českého genderového diskursu**

Nyní se podívejme na evoluci postsocialistického českého genderového diskursu. V této době se již můžeme setkat s mnoha publikacemi, jak z rukou českých autorů a autorek tak rovněž od autorů a autorek zahraničních. Také vznikaly mnohé organizace občanské společnosti zaměřující se na nejrůznější aspekty genderových vztahů, to vše za probíhající transformace české ekonomiky. Genderu a feminismu začala být věnována pozornost rovněž na půdě akademické, dále bychom mohli vyzdvihnout také výzkumy, zejména v rámci projektů EU. Tedy shrneme-li tuto skutečnost, problematika genderu a feminismu se dostávala čím dál více do popředí, rovněž v souvislosti s tehdejší ekonomickou situací.

České ženy i čeští muži ve výzkumech zaměřených na problematiku genderu v rámci České republiky, zejména v oblasti ekonomické – tedy dělby práce, stále, ve většině případů, zastávají názor, jenž se přiklání k tendenci vidět péči o děti a práci v domácnosti jako výhradně ženskou sféru činnosti. Zajisté, českou rodinu lze již charakterizovat jako rodinu tzv. dvoupříjmovou, tedy české ženy jsou již zvyklé přispívat do rodinného rozpočtu příjmem z placeného zaměstnání, avšak povinnosti ve sféře soukromé (domácí práce, péče o děti, péče o nemocné a starší členy rodiny) jsou stále přisuzovány ženám, jsou tedy asymetricky rozděleny. Nelze než zvýraznit rovněž předpoklad, že pracovní závazky žena své pečovatelské roli přizpůsobí, což poté vyplyne v marginalizaci žen na pracovním trhu, což vede k nespokojenosti žen s touto situací. Zejména mladé ženy jsou si vědomy vlivu rodičovství na jejich profesní kariéru.

Vezmeme-li v potaz výše zmíněnou situaci, stále větší rozmach feminismu je jen logickým vyústěním. Podíváme-li se obecně na počátky feminismu, tak jak ho vnímáme v dnešní době, bylo by příhodné zaměřit se na americké ženské studie od 80. let, zejména v rámci Spojených států amerických, ve kterých je akcentován přístup prolínání, kombinace či průsečík nerovností, tzv. intersection. Feministická teorie nejdříve reflektovala nerovnosti založené na genderu a třídě, postupně se však do teorie začaly promítat i další nerovnosti utvářené rasou a etnicitou. „*Antropoložka Karen Brodtkin Sacks již v roce 1989 navrhovala vytvoření jednotné teorie třídy, rasy a genderu (nepoužívá ještě slovo intersekcce) tím, že sledovala hlavní proudy myšlení a snažila se je propojit. První představovala feministická kritika marxistického chápání třídy, která za aktéry považuje bílé, mužské dělníky. Druhým proudem je zkoumání rasových a etnických rozdílů mezi ženami, jež prosazují především „černé“ (afroamerické) feministky a upozorňují, že feminismus zatím tematizoval problémy bílých žen střední třídy. Třetí vliv na intersekcionalní přístup mají genderové a rasové aspekty celosvětové dělby práce, která se vyznačuje tím, že dělnickou práci v rozvojových zemích vykonávají především ženy různých etnických skupin (dnes se toto téma rozvíjí ve směru uvažování o genderových aspektech globalizace). Sacks načrtává historii propojování těchto témat, která jsou nerozlučně spjata s emancipačními snahami a vývojem sociálních hnutí (dělnického, ženského a hnutí etnických menšin za občanská práva) v USA a Evropě.*“<sup>17</sup>

Podíváme-li se na první pohled, jenž staví do popředí marxistické chápání třídy, měli bychom zmínit, že socialistické feministky upíraly svou pozornost na problematiku neplacené domácí práce, což vnímaly jako útlak žen. Hovoříme-li o marxistických feministkách, mohli bychom jmenovat například Shulamit Firestone, Christine Delphy. Zaměříme-li se nyní na druhý pohled – zkoumání rasových a etnických rozdílů mezi ženami, bylo by vhodné zmínit jména: Bell Hooks a Patricia Hill Collins, rovněž například Gloria Anzaldúa, Chandra T. Mohanty, G. C. Spivak. Prolínáním rasy a genderu se zabývala také Brenner (2000) – „...podle které ženy odlišné barvy pleti často vykonávají podřadnou, těžkou a špinavou práci. Na druhé straně nelze tvrdit, že všechny bílé ženy patří do vyšší třídy.“<sup>18</sup>. Akcentujeme-li třetí přístup, který staví do popředí

---

<sup>17</sup> KOLÁŘOVÁ, M. Na křižovatkách nerovností: gender, třída a rasa/etnicita. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2008. Ročník 8 (číslo 2). s. 1.

<sup>18</sup> KOLÁŘOVÁ, M. Na křižovatkách nerovností: gender, třída a rasa/etnicita. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2008. Ročník 8 (číslo 2). s. 2.

zájmu globalizační procesy na začátku 90. let v USA, lze si povšimnout, jak manuální, nekvalifikované profese jsou stále víc feminizované a etnicky různorodé.

Výše prezentovaná situace z konce 20. století jen podtrhne již zmíněnou představu, že zaměstnání, která jsou charakterizována jako zaměstnání typická pro ženy a ženám bližší, jsou nadále podhodnocovaná. Tedy, když ženy nebo minority proniknou do určitého zaměstnání, nedá se to jednoznačně chápat jako úspěch, protože zde nacházíme prvky principu tzv. „nahoru po eskalátoru, co jede dolů“ – profese začíná být chápána jako méně kvalifikovaná, což doprovází nižší platy a menší autonomie, s čímž se ženy potýkají i dnes a na což poukazuje hnutí feminismu i nadále.

Zaměříme-li se nyní na české prostředí, dojdeme k názoru, že přístup zvaný „intersection“ – přístup prolínání tří os nerovností (gender, třída, rasa/etnikum) – vytvářený na americkém kontinentě má však také svá omezení: opomíjí další charakteristiky jako věk, náboženství, sexuální orientaci, fyzické handicapy, kulturní a společenský okruh a kontext. Reinterpretace tohoto přístupu v českém prostředí je tak poměrně problematická, neboť americký přístup klade silný důraz na rasu (větší než na třídu), zatímco v českém prostředí je nejspíš silnější faktor věku či generační příslušnosti nebo regionu. Navíc, nerovnosti na základě tzv. intersection zatím nebyly podrobněji zkoumány ani v rámci genderových analýz.

*„Z hlediska genderu bylo v ČR analyzováno postavení žen ve stratifikačním systému (Šanderová 1998; Čermáková 1995), nicméně bez specifického zaměření na marginalizované skupiny. V rámci genderových studií byly zkoumány ženy v různých profesích, zejména výše postavené ženy jako například podnikatelky a manažerky (Křížková 2002) nebo vědkyně (Čermáková, Havelková 2001). V rámci genderových výzkumů představuje včlenění etnického aspektu do genderové analýzy text zaměřující se na rodičovství migrujících žen z Ukrajiny (Viznerová 2007) a vyprávění vzdělaných žen romského etnika orientovaný na genderovou zkušenost (Gulová, Němec, Štěpařová 2006). Tyto studie představují náznaky analýzy prolínajících se nerovností, ale nejsou příliš rozvedeny a obě explicitně nereflexují třídní či ekonomický rozměr.“<sup>19</sup>*

Nezbývá než se ptát – proč tomu tak je. Nesmíme opominout fakt, že k zásadnímu zlomu v přijímání západního feminismu došlo až v 90. letech 20. století, až po pádu

---

<sup>19</sup> KOLÁŘOVÁ, M. Na křižovatkách nerovností: gender, třída a rasa/etnicita. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2008. Ročník 8 (číslo 2). s. 6.

komunistického režimu. „Havelková (1998) uvádí, že genderová rovnost byla utvářena komunisty shora, nikoli vybojovaná nezávislým ženským hnutím. Druhá vlna feminismu projevující se na Západě v 60. a 70. letech k nám dorazila až po sametové revoluci.“<sup>20</sup> České feministky tedy zpočátku nepojímaly problematiku genderu v celé jeho komplexnosti. Nicméně, feminismus mladé ženy zajímal, přibývalo studujících genderových oborů.

Avšak, jak již bylo nastíněno v předchozích částech této diplomové práce, pro gender je typická proměnlivost v závislosti na čase a místě, stejně tak se můžeme setkat s různými podobami feminismu v různých obdobích a na různých místech ve světě. V ČR je tedy nutno pracovat s jiným modelem, než který byl charakteristický pro Spojené státy americké. Tak například složení české populace je zcela jiné a situaci Romek nelze jednoznačně uchopit skrze optiku černošek a bílých žen (postkoloniální kritika Západu české feministky příliš nezajímala). V rámci postkomunistického feminismu se netematizoval vztah žen majoritní společnosti a různých minorit.

Závěrem této části diplomové práce je příhodné akcentovat fakt, že, ať už je gender v té či oné studii nahlížen z jistého pohledu (zřídka kdy dochází k prolnutí všech elementů, které s touto problematikou souvisí), problematika genderu je veskrze komplexní a nelze genderové nerovnosti analyticky oddělit od rasových/etnických, třídních a dalších rozdílů. Avšak postihnout tuto problematiku v celé její šíři v rámci této diplomové práce by bylo úkolem téměř nesplnitelným, zaměříme se tedy na pohled pouze jisté části české populace – pohled žáků a žákyň druhého stupně základní školy – a pouze na jisté sféry – sféru rodiny a kolektivu, jenž osobnosti žáků a žákyň nepochybně rovněž utváří, sféru školství a pozdější dělby práce (sféru ekonomiky), které budou všichni tito aktéři jednou součástí.

---

<sup>20</sup>KOLÁŘOVÁ, M. Na křižovatkách nerovností: gender, třída a rasa/etnicita. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2008. Ročník 8 (číslo 2). s. 7.

## 2. Gender ve výchově a vzdělávání

Na dětství lze nahlížet jako na období přípravy na dospělost. Úkolem především rodiny, později školy je připravit dítě na vstup do společnosti. Genderová socializace probíhá prostřednictvím diferenciací role matky a otce v rodině. Dle tradičního pojetí genderových rolí, matka zastává takovou roli, jež je výsledkem rané péče o dítě, takovou roli bychom mohli charakterizovat jako roli expresivní, zatímco otec, který je oproštěn od biologických funkcí (jako jsou porod a kojení) může v rodině zastávat roli instrumentální. Tedy otec má na starosti instrumentální zajištění rodiny, zatímco ženě připadne role mateřská, dle tradičního pojetí mužské a ženské role v rodině.

Protože proces genderové socializace zahajují rodiče, nejprve bude naše pozornost soustředěna na popis, jak odlišně někdy své dcery a syny vychovávají rodiče. Po pojednání o genderové socializaci v rámci rodiny, zmíníme vliv vrstevníků a masmédií. Dále se zaměříme na to, jak se děti učí genderu v prostředí školy a zmíníme téma genderově citlivé školy.

### 2.1. Gender ve výchově (v rodinném prostředí)

Maminka dceru češe, obléká ji do dívčích šatů, říká jí, jak je hezká a tak dále. Takové „formování“ má trvalý efekt, neboť dítě přejímá matčin pohled na sebe sama. Utváří si tak názor na sebe samotnou jako na „hezkou“, „ženskou“. Dítě také velmi brzy přichází do styku s hračkami, a to hračkami již rozlišenými podle pohlaví, a je odměněno, pokud si s nimi hraje správně. *„Piaget ukazuje, jak známost objektu může sama o sobě vyvolat pozitivní reakci. Jestliže si děti hrají s panenkami, miniaturními pračkami nebo plyšovými hračkami, či na druhé straně se zbraněmi, auty a stavebnicemi, i později budou předměty příslušného typu na emočním základě zvýhodněny.“*<sup>21</sup> Rovněž verbální pojmenování – „Jsi zlobivý kluk.“, „To je hodná holčička“ – je pohlavně podmíněno. Takovým způsobem matky a otcové přenášejí na dítě aspekty genderové role také přímo verbálně. Neměli bychom však opomenout ani zásadní roli aktivit – chlapci i dívky se setkávají s tradičními mužskými a ženskými činnostmi. Nicméně dalo by se říci,

---

<sup>21</sup> OAKLEYOVÁ, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. s. 132-133.

že podněcování obou pohlaví k domácím pracím by mohlo vyvolat „domesticitu“ u mužů stejně jako u žen, avšak existují důkazy, že matky trvale podněcují k těmto činnostem dívky, povzbuzují jejich identifikaci s těmito činnostmi jako součást genderové role.

Rozdíly mezi muži a ženami mohou být tedy dětmi osvojeny klasickým podmiňováním, jehož příklad je uveden výše – klasické podmiňování vysvětluje to, jak odlišně reagují dívky a chlapci na různá slovní spojení jako například „Jsi zlobivý kluk“, „To je hodná holčička“ či „uličník“, „slad'oušek“, „bábovka“, apod. *Stejně tak na různé aktivity pohlíží chlapci i dívky různě. „Chlapci se většinou nechtějí angažovat v holčičích aktivitách, jako je hraní s panenkami, s domečky pro panenky a oblékání. Podle Mischela to může být proto, že chlapci jsou podmíněni, aby v nich takové aktivity vyvolávaly ošklivé pocity.“*<sup>22</sup>

Zmínit bychom měli rovněž operantní podmiňování, během kterého se volní chování vytváří pomocí odměn a trestů – viz výše uvedené hraní si s různými hračkami. Představme si, jak si malý chlapec obléká šaty své maminky, obléká se do jejích punčoch a bot na vysokém podpatku. Bude za takové chování odměněn nebo potrestán? Dále si představme, jaká bude reakce, hraje-li si takový malý chlapec s autíčky. Domnívám se, že dojdeme k názoru, že chlapci a dívky jsou různě odměňováni, či odměňováni vůbec, za odlišné typy aktivit.

Nakonec je třeba také zmínit, že se děti učí chovat jako chlapci nebo dívky tím, že pozorují a napodobují chování ostatních. Děti se učí být chlapci nebo dívkami tím, že napodobují rodiče, sourozence, kamarády a mediální postavy. *„Mnoho výzkumů ukazuje, že děti nejvíce napodobují lidi, kteří jsou mocní, starostliví a kteří je v jejich životě odměňují (Bandura & Huston, 1961; Bandura, Ross, Ross, 1963; Mischel & Grusec, 1966). Rodiče vyhovují všem těmto třem dimenzím. To vede ke zřejmému závěru, tedy, že chlapci obzvláště často napodobují své otce a dívky zase napodobují své matky.“*<sup>23</sup>

*„Existují debaty podobné těm na téma „slepice a vejce – co bylo první“, v nichž se polemizuje o tom, zda prvotní je povědomí dítěte o jeho pohlaví, nebo poznatek dítěte, co od něho rodiče očekávají a že odmění chování odpovídající jeho pohlaví. Teorie sociálního učení předpokládá, že dítě uvažuje v této posloupnosti: „Chci odměnu*

---

<sup>22</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. s. 154.

<sup>23</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. s. 155.

*a vždycky mě odmění, když dělám chlapecké (dívčí) věci. Takže chci být chlapec (dívka).“ Kognitivní teorie předpokládá postup přesně opačný: „Jsem chlapec (dívka), proto chci dělat chlapecké (dívčí) věci a proto za ně budu odměněn.“<sup>24</sup> Tedy stát se mužem nebo ženou není pouze záležitostí genů, hormonů a sociálního podmiňování, ale závisí také na tom, jak vnímáme sami sebe.*

Chlapci a dívky srovnávají své chování s chováním ostatních mužů a žen, rovněž se společenskými normami mužského a ženského chování, za účelem charakterizování sebe sama jako maskulinní či femininní. Nicméně, tento proces nejprve vyžaduje vytvoření stabilní genderové kategorie. Pozoruje-li chlapec, že je jeho chování podobné chování většiny ostatních mužů, vyvodí si, že je maskulinní. Stejným způsobem postupují rovněž dívky, jež pozorují podobnost jejich chování v souvislosti s chováním většiny ostatních žen. Jakmile si děti takový koncept sebe sama vytvoří (zda jsou maskulinní či femininní povahy), mohou se snažit jednat v souladu s konceptem sebe sama.<sup>25</sup> Děti tedy nejsou pasivním objektem, který by byl zušlechťován do náležitých norem, avšak dítě se také aktivně účastní socializace. „*Při socializaci nemůže jít o pouhé vrůstání, ale jde spíše o proces vyrovnávání se s těmito často nesourodými skutečnostmi, což obnáší mnohem větší aktivní účast samotného socializovaného individua.*“<sup>26</sup> Mohli bychom říci, že děti dělají gender aktivně – přecházejí do genderových skupin a zase z nich odcházejí, někdy pracují na zachování genderových hranic, jindy je překračují, někdy hrají proti genderové dichotomii a někdy pro ni.

Struktury však nejsou rigidní, neexistuje žádná jednoznačně vymezená mužská a ženská role, na kterou by se bylo možno připravit v dětství a v dospělosti takovou roli zastávat. Jak jsme již naznačili v předchozí části této diplomové práce, existuje pluralita femininit a maskulinit a zároveň se můžeme setkat rovněž s rozdíly v mužskosti a ženskosti v rámci jednotlivých pohlaví. Někteří chlapci mohou mít maskulinnější vzory než jiní a některé dívky mohou mít femininnější vzory než jiné. Do té míry, do níž děti napodobují své rodiče a sourozence, kteří mají všichni vlastní míru maskulinitu a femininitu, budou se lišit ve stupni maskulinity a femininity, jíž se učí.

---

<sup>24</sup> OAKLEYOVÁ, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. s. 135.

<sup>25</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. s. 159.

<sup>26</sup> JARKOVSKÁ, L. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. s. 28.



## 2.2. Vliv vrstevníků

Děti však získávají představu o genderových rolích také mimo vlastní rodinu – zčásti kontaktem s druhými dětmi, zčásti svým vlastním rozšiřujícím se sociálním horizontem (knihy, které dostávají ke čtení, jsou plné kulturních stereotypů a četba je velmi vlivným zdrojem myšlenek a ideálů).

Spousta výzkumníků (například Maccoby, 1990; Martin 2000) ve svých studiích zdůrazňuje vliv vrstevníků na utváření genderových stereotypů. S vlivem vrstevníků se pojí rovněž segregace pohlaví, silná tendence dětí komunikovat a hrát si zejména s příslušníky stejného pohlaví. Z jakého důvodu však dochází k tomu, že se děti pohlavně oddělují? Jedním z důvodů může být odlišný styl herních aktivit u chlapců a děvčat. Lze říci, že chlapecká hra je více neuspořádaná, kolektivní a soutěživá, než hra děvčat. Takové vysvětlení můžeme chápat jako možné, avšak ne dostačující, neboť si můžeme všimnout, že chlapci, kteří nemají zvlášť v oblibě hravé zápasení, si většinou hrají s jinými chlapci, a naopak dívky, které mají rády hravé zápasení, inklinují k trávení času s ostatními děvčaty.

Vraťme se však ještě na okamžik k genderové socializaci v kruhu rodinném a k pohlavní segregaci jako takové. Tuto segregaci pohlaví bychom mohli spatřit rovněž v prostředí rodinném. V této části diplomové práce jsme nastínili, jak rodiče vychovávají své dcery a syny odlišně, ovšem připustíme-li myšlenku, že tomu tak není, měli bychom zmínit již uvedenou segregaci pohlaví, tedy chlapci prostě tráví více času s ostatními chlapci, ale také s muži obecně, tedy tráví více času s otci, v rámci rodiny, zatímco dívky s ženami, tedy s matkami. Tedy takovým způsobem pak nabývají odlišných zkušeností.

Navíc, děti, nehledě na svou výchovu, mají své vlastní kultury, které se liší od kultur dospělých, z čehož vyplývá, že v průběhu genderové socializace mohou mít na děti větší vliv jejich vrstevníci než dospělí. „*Názorný příklad představují situace, když se děti učí nadávky, slang, hry, módu a internetové dovednosti od ostatních dětí, mnohdy k zoufalství svých rodičů.*“<sup>27</sup>

Neměli bychom opomenout ani vliv médií – způsoby, jak podporují genderové role média, jsou rafinované a snadno se šíří. V moderních společnostech se mnohé o genderu

---

<sup>27</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. s. 224.

děti učí z masmédií, zejména z televize. „*Od sedmdesátých let studie zjišťují genderové stereotypní obsah televizních show, reklam a kreslených filmů. V televizních show častěji vystupují mužské postavy, a to 3-4krát více než ženy (Signorelli, 1993). Muži jsou v televizi zobrazováni v různých zaměstnáních a většinou jsou prezentováni jako hrdinové a jako ti, kteří jsou schopni řešit problémy. Ženské postavy naopak zahrnují mnohem méně rolí: ženy v domácnosti, sekretářky, pečovatelky a čarodějnice. Ženské postavy jsou často sexualizovány, i když jsou zobrazovány ve vážných rolích, jako je policistka, zdravotní sestra, doktorka či právnička. Ženy jsou v televizi více než muži rozděleny do několika typů: buď jako mladé, sexy a atraktivní, anebo jako starší, asexuální a komické. Ačkoliv se obsah televizních show a reklam stal v posledních dvaceti letech mnohem méně stereotypním, genderové předsudky stále zůstávají.*“<sup>28</sup> Rovněž v televizních animovaných filmech, které jsou zaměřeny zejména na malé děti, lze nalézt mnoho genderových stereotypů. Muži jsou zde velmi často vykreslováni jako ti agresivnější, jako ti, kteří vynikají ve vůdčích schopnostech, jako ti odvážnější, neboť zachraňují jiné postavy, zejména dívky v nesnázích, zatímco ženské postavy jsou citlivější, vřelejší, vyzrálejší než mužské postavy, a velmi často méně technicky schopné. Avšak je nutno zdůraznit, že realita každodenního života vykazuje mnohem větší rozostřenost genderu, než jakou očekáváme na základě genderových stereotypů, přítomných v těchto veřejných prezentacích.

### 2.3. Genderová reprodukce ve vzdělávání

Na tom, že se stáváme muži či ženami a co konkrétně to znamená, mají velký podíl instituce, ve kterých se pohybujeme a za jejichž přispění uskutečňujeme náš život. Tyto instituce jsou ze své podstaty genderově členěné a chceme-li v nich pobývat, musíme se tomuto genderovému řádu a genderovým zvyklostem přizpůsobit. Jejich prostřednictvím tedy potvrzujeme a posilujeme naši genderovou identitu. Škola je jednou z institucí, které na nás mají tento vliv.

Díváme-li se na školu jako na sociální instituci a organizaci, můžeme spatřit, jakými způsoby se do ní gender vepisuje. Jednak oddělením fyzického prostoru

---

<sup>28</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. s. 242.

(například oddělení ženských a mužských šaten) a oddělením úkolů (například obvyklé zadávání oprav lavic chlapcům a zalévání květin dívkám, přičemž s jedněmi je spojován větší význam než s druhými), jednak formálními i neformálními pravidly komunikace mezi ženami a muži v dané organizaci, dále obecnou logikou a principy života v organizaci (například ve formě pracovního řádu či pracovních smluv, ve škole se jedná zejména o školní či klasifikační řád).<sup>29</sup> V souvislosti s tímto bychom mohli zmínit rovněž problematiku formálního a neformálního kurikula, přičemž formální kurikulum zahrnuje učivo pokryté výukou a učebnice k výuce používané, na jejichž genderovanost poukazuje nemalé množství autorů (například Sadker, Reay), zatímco neformální kurikulum představuje například poměr žen a mužů mezi vyučujícími (počty v řídicích pozicích a stupních škol, oborové zaměření a absence mužských vzorů na základním stupni (v tomto případě hovoříme o feminizaci školství), o frekvenci a obsahu kontaktů mezi studujícími a vyučujícími (nereflektované genderové stereotypy v chování vyučujících), neboť toto vše je nedílnou součástí genderovanosti školního prostředí.

Přestože témat k diskuzi v rámci této části diplomové práce, pojednávající o genderové socializaci v oblasti školství, je nespočet, zaměříme se v první řadě právě na genderové stereotypy v chování vyučujících, zejména v interakci s žáky/žákyněmi, a na to, jakým způsobem jsou žáci/žákyně ovlivněni při výběru budoucího povolání, neboť tato témata jsou zahrnuta v praktické části této diplomové práce.

Kromě rodičů a vrstevníků, kteří jsou také nepochybně spjati se školním prostředím, ovlivňují chování dětí také učitelé. Děti, od jistého věku, stráví většinu času mimo domov – ve škole. Položme si nyní následující otázky: Zacházejí učitelé s chlapci a dívkami odlišně? A pokud ano, tak proč?

V interakcích mezi vyučujícími a žactvem vyučující jakoby získávají mužský gender bez ohledu na pohlaví (jsou představiteli kultury, authority, disponují mocí a zodpovědností), žensky genderovou pozici naopak zauímají děti, opět bez ohledu na pohlaví (jsou jakýmsi přírodním živlem, který zatím nezná pravidla).

*„V předškolním a raném školním věku komunikují učitelé více s holčičkami než s chlapci (Carpenter & Huston-Stein, 1980; Serbin, O’Leary, Kent & Tonick, 1973). Proč? Jednou z odpovědí je, že dívky jsou vytrvalejší než chlapci, sedí ve svých lavicích*

---

<sup>29</sup> SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2006.

děle než chlapci a také se více soustředí na zadané úkoly. Je logické, že učitelé komunikují více se studenty, kteří mají studijní předpoklady, a takoví studenti jsou s větší pravděpodobností dívky.<sup>30</sup> Což ústí v situaci, že dívky jsou více než chlapci vedeny k tomu, aby naslouchaly hodnocení, které přichází od druhých, a řídily se jím. Z čehož nám vyplyne myšlenka, že dívky jsou více než chlapci závislé na ocenění druhých. Sebevědomí dívek se pak odvíjí od toho, jak je hodnotí druzí, zatímco sebevědomí chlapců je na druhých lidech méně závislé. „Nízké sebevědomí dívek může mít velké dopady na jejich školní úspěšnost. Může je vést totiž k tomu, že stojí-li před neznámým či náročným úkolem, jeho řešení mohou častěji vzdát, zatímco chlapci se o jeho řešení alespoň pokusí.“<sup>31</sup>

Komunikace s žáky a žákyněmi, vyučovací formy a metody, konečně také pedagogické hodnocení mohou být genderově zatížené. Jejich volba, realizace i následná reflexe mohou být genderově necitlivé, mohou být zatíženy genderovými stereotypy a mohou tedy nastavovat odlišné podmínky pro chlapce a dívky. Pro ilustraci uvedme výňatek z publikace s názvem: *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. – „Často dochází k podceňování dívek v technických oborech. Příklady: „Kluci to pochopí, holky se to nabíflují!“; „Do dneška si pamatuji, jak jsem z dřevěné krabičky dostala za 3, neboť byla křivá. Také si pamatuji, že paní učitelka na technické práce převážně chválila chlapce a chlapcům při práci pomáhala.“ Uvítací řeč vyučujícího na první lekci: „Postarám se o to, aby tu v příštím semestru žádná z vás neseseděla, protože tento obor není pro ženy, a o tom jsem přesvědčen.““<sup>32</sup>

Nerovné šance založené na genderu se ve vzdělávacím systému projevují na dvou úrovních: na úrovni rovného přístupu dívek a chlapců ke vzdělávání a ve studijních výsledcích dívek a chlapců.

Vzdělávací systém a pracovní trh jsou vzájemně provázané a chceme-li porozumět utváření a reprodukci genderových nerovností v jejich rámci, je třeba promýšlet i způsoby, jakými na sebe obě sféry působí. V průběhu dvacátého století se povaha vzdělávacího systému mění a vzdělávací systém začíná být úzce svázán s pracovním

---

<sup>30</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. s. 234.

<sup>31</sup> SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2006. s. 33.

<sup>32</sup> SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2006. s. 40 – Příklady pocházejí z výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni* a z šetření mezi studujícími na PF JU v roce 2005

trhem. Vzdělávací systém je transmitterem kultury – může upevňovat stávající řád, ale i podporovat změnu. V moderních demokratických společnostech je akcentován aspekt ekonomický – tedy význam humanitních předmětů je ve srovnání s výukou přírodovědných a technických předmětů a jazyků upozaděn – hovoříme tak o marketizaci školství, neboť hlavním požadavkem je dodat na pracovní trh adekvátně připravené jedince. V takovém případě se nemusí nutně jednat o populaci vzdělanou, ale vyučenou v těch kvalifikacích, které si žádá v první řadě průmysl, a pak další oblasti. Dochází ke zhoršení možnosti uplatnění pro držitele a držitelky diplomů z humanitních oborů a sociálních věd, což jsou do značné míry obory feminizované. Následuje pro držitele a držitelky těchto diplomů taková situace, pro niž je charakteristické vysoké riziko nezaměstnanosti a v zaměstnání nižší zaměstnanecký status. Taková hodnotová orientace ve vzdělávání má však své důsledky i z hlediska genderové reprodukce. Struktura vzdělávacího systému tak odráží strukturu sociálních nerovností včetně genderových, a ty jsou prostřednictvím tohoto systému a vštěpováním aktérkám a aktérům dále reprodukovány. Uvnitř instituce školy dochází tak k reprodukci genderové struktury – jak k vertikální, tak k horizontální segregaci žen a mužů, a to jak na úrovni učitelské, tak mezi studujícími.

*„Současné vyspělé společnosti se vyznačují vysokou participací žen na pracovním trhu a vysokou mírou přístupu žen k vyššímu vzdělání. V posledních letech dokonce převyšuje procento studentek na vysokých školách procento studentů. Genderově horizontálně je však segregovaný nejen pracovní trh, ale také vzdělávací systém. I zde již od nejnižších vzdělávacích stupňů pozorujeme, že dívky a chlapci si volí předměty a studijní obory genderovaně (Smetáčková 2005). [...] Různé vzdělanostní volby otevírají různé profesní možnosti. Nejen výše dosaženého vzdělání, ale i volba studijního oboru má své důsledky pro možnosti uplatnění. Obory tradičně považované za ženské nabízí svým absolventkám uplatnění zpravidla horší. Kreimer (2004: 225) například poukazuje na to, že ženská povolání jsou méně diverzifikovaná, v evropských zemích pracuje 75 % žen v pouhých osmi z 27 zaměstnaneckých kategorií. Ženy jdou studovat feminizované obory, protože předpokládají, že se v těchto oborech snáze uplatní – nebudou muset soupeřit s muži (Smyth a Steinmetz 2008), ale vzdělání ve feminizovaném oboru jim později nabízí menší*

škálu uplatnění na pracovním trhu. To potvrzují i Reimer, Noelke a Kucel (2008), kteří zkoumali vliv oboru vzdělání na pozdější pracovní uplatnění ve 22 evropských státech. „<sup>33</sup>

Jistě nemalou měrou ke zmapování této situace přispěl výzkum autorky – Lucie Jarkovské a kolektivu –, prezentovaný v publikaci s názvem: *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých.*, ve kterém je pozornost zaměřena na jisté aspekty volby budoucího povolání – tedy nakolik lze ve výpovědích nalézt genderovanost budoucího povolání a jakým způsobem žáci a žákyně devátých tříd přistupují k tématu kloubení práce a rodiny, neboť toto téma je veskrze aktuální. Z výsledků této studie vyplývá, že „rozhodování patnáctiletých se odehrává v mantinelech genderové dělby práce, která ženy a dívky neustále spojuje s biologickou reprodukcí, péčí o děti a domácnost a chlapce/muže předurčuje pro roli živitele. [...] Jsou to právě dívky, na které jsou kladeny na rozdíl od chlapců dvojí nároky: připravit se jak na budoucí zaměstnání, tak na péči v rámci rodiny. Dívky jsou nuceny se s požadavkem na angažmá v rodině vyrovnávat a zahrnovat ho do svých úvach. „<sup>34</sup>.

Závěrem této části diplomové práce lze jen konstatovat, že vzdělávací systémy mají tendenci reprodukovat konvenční genderové orientace, jež mají na jedné straně původ v socializaci v rodině a na straně druhé jsou výsledkem nároků pracovního trhu.

### 2.3.1. Genderově citlivá škola

V oblasti vzdělávání se požadavek rovnosti dívek a chlapců stal legitimním a stal se součástí priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Problém ovšem nastává při realizaci této priority. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy prozatím nepodniklo kroky v podobě konkrétních opatření ke zvyšování rovnosti ve školách. Školení a publikace na toto téma zatím poskytují převážně nevládní organizace, mezi nimiž bychom mohli jmenovat: Otevřená společnost, o. p. s., Nezávislé Sociálně Ekologické Hnutí NESEHNUTÍ či Žába na prameni, o. s., apod. Otázkou je, co si lze

---

<sup>33</sup> JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., ŠMÍDOVÁ, I. (a kol.) *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha-Brno: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. s. 124.

<sup>34</sup> JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., ŠMÍDOVÁ, I. (a kol.) *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha-Brno: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. s. 134-135.

skutečně představit pod pojmem genderově citlivá pedagogika a jakými metodami by se konkrétně měly rovné příležitosti dívek a chlapců prosazovat.

V západních zemích se již od druhé poloviny 20. století uplatňuje tzv. nesexistické vzdělávání – cílem je vzdělávat děti k nesexistickému chování, nabídkou nesexistického kurikula a používáním nesexistického jazyka, celkově rozvíjením nesexistického způsobu myšlení. Co ale znamená v praxi slovo nesexistický?

Děti jsou obklopeny obrázky holek hrajících fotbal, kluků vařících v kuchyňce, mužů, kteří jsou na rodičovské dovolené, a žen, které zastávají vysoké prestižní pracovní pozice. Děti jsou vedeny k tomu, aby trávily čas hraním si ve smíšených skupinách, mají být osvobozeny od normativního tlaku genderových stereotypů. Avšak mohli bychom se dále tázat, zda pomocí takového přístupu dosáhneme požadovaných výsledků. Jak čas ubíhá, požadované výsledky nepřicházejí a vyučující, aplikující takový genderově citlivý přístup ve vyučování, jsou rozčarováni.

*„Děti s tradičním vnímáním genderu se nezmění pouhým setkáváním se s dětmi nebo dospělými, kteří překračují genderové hranice. Naopak překračování a zpochybňování genderových hranic může u genderově tradičních dětí (kterých bude ve třídě s největší pravděpodobností většina) způsobit odmítavou reakci a ostrakizaci vrstevníka/vrstevnice či oslabení autority vyučující/ho. I genderově senzitivní učitelky a učitelé, kteří se setkávají s dítětem, které výrazně vybočuje z genderových norem, např. mají ve třídě transvestitního chlapce, mívají problém takovou odlišnost přijmout. Nejde ani tak o vědomé odmítnutí, jako spíš o nevědomé přijetí.“<sup>35</sup>*

Podstatou genderově citlivé pedagogiky by mělo být zohlednění individuality a rozdílnosti všech studujících – tedy i chlapců a dívek, pojímat ji a podporovat jako aktivní činitel rozvoje osobnosti. Zároveň, genderově citlivá pedagogika by měla v sobě nést nápomoc dívkám a chlapcům zvládat vlastní zrání, vyrovnávat se s dnešní rozmanitostí vzorů ženství a mužství a rozkrývat nové možnosti.

---

<sup>35</sup> JARKOVSKÁ, L. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. s. 42.

### 3. Genderové stereotypy

Téma výše uvedené v nadpisu této kapitoly: *Genderové stereotypy*, jsme nastínili již v části předchozí, jež pojednává o genderové socializaci. V souvislosti s tímto procesem jsme velice často užívali pojmu *genderové stereotypy*. Nyní se tedy podrobněji podíváme na to, co si lze představit pod pojmem *stereotyp*, a následně, co si lze představit pod slovním spojením *genderové stereotypy*.

#### 3.1. Stereotypy

„Slovo *stereotyp* vymyslel žurnalista Walter Lippmann (1922), který psal o zjednodušených obrazech sociálních skupin, jež si nosíme v hlavě. Současná psychologie chápe stereotypy jako názory založené na pravděpodobnosti, které zastáváme o daných skupinách lidí.“<sup>36</sup>

Stereotyp je přesvědčení, že jsou s určitou sociální kategorií<sup>37</sup> asociovány určité atributy. Tyto atributy však nejsou definičními znaky kategorie, tedy nejsou s kategorií asociovány logicky, nýbrž na základě zkušenosti. Stereotyp pak lze chápat jako jisté paměťové schéma, v němž jsou zakódovány informace o attributech kategorie a o jejích relacích.<sup>38</sup> Takováto asociace vzniká v důsledku učení, je paměťovou stopou, posiluje se opakováním. Právě z toho důvodu jsme pojem stereotyp tak často užívali v části diplomové práce, jež pojednává o genderové socializaci, neboť k socializaci, jakožto procesu začlenění se do společnosti a učení se sociálními rolí, neodmyslitelně náleží.

---

<sup>36</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. s. 162.

<sup>37</sup> K označení souboru jedinců, kterých se stereotypy týkají, bývá užit termín *sociální kategorie*. Příslušníci stejné kategorie sdílejí společný znak. Procesy, v nichž dochází ke „kódování“ jedince coby člena určité sociální kategorie, jsou označovány jako procesy *kategorizace*. *Stereotypizace* pak s těmito pojmy úzce souvisí, neboť v případě, že poznáváme určitého jedince, utváříme si dojem o tomto jedinci, dochází k sociální percepci, vysvětlujeme si vždy nějakým způsobem jeho chování, dochází ke kauzální atribuci – aplikaci atributů, které náleží k jisté sociální kategorii, do které řadíme poznávaného jedince, a to jest proces, který nazýváme: *stereotypizace*.

<sup>38</sup> HNILICA, K. *Stereotypy, předsudky, diskriminace (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum, 2010. 208 s.



*„Stereotypy souvisí úzce s rolemi. Role se týká normativních očekávání, tedy toho, jaké atributy by příslušník určité sociální kategorie měl nebo neměl mít, jak by se měl nebo neměl chovat. Muž by měl být logický, nezávislý, asertivní, žena by měla být citlivá, jemná, neměla by mluvit hrubě.“<sup>39</sup>*

Mohli bychom se tázat: Jsou stereotypy špatné?

Značná část výzkumů naznačuje, že příliš zjednodušují skutečnost, že stereotypy mohou deformovat naše vnímání takovým způsobem, že vidíme to, co předpokládáme. Nicméně je nutné podotknout, že názory na muže a ženy jsou založeny na skutečném pozorování chování mnoha mužů a žen.

Na druhou stranu bychom neměli opomenout fakt, že stereotypy nám pomáhají vypořádat se s okolním světem. Člověk, který vyjde ze svého domu s myslí prostou všech stereotypů, je jako člověk, který se vydá na zcela neznámé místo, aniž by se poptal po tamních podmínkách, a ve kterém je zcela ztracen. Pro většinu lidí je vědomé potlačení vlastního přesvědčení obtížné. Taková přesvědčení, jehož se nemohou vzdát, je jejich vnitřní pohled na svět, který si vybudovali v průběhu života a který byl zvnitřněn. Jedná se o soustavu stereotypů, přičemž zřeknutí se kteréhokoliv z nich ohrožuje celý způsob vnímání světa. Vyvolává pak pochyby o vlastní schopnosti okolnímu světu porozumět. A jistá míra stereotypizace je v komplexní společnosti, kde není možné vědět vše o všem a o každém, nezbytná. Stereotypy jsou pak užitečnými rámcovými vodítky.

Nelze tedy jednoznačně určit, zda jsou stereotypy špatné či nikoliv. Na jednu stranu nám pomáhají orientovat se ve světě, který nás obklopuje, na stranu druhou mnohdy zapříčiní, že vidíme okolní svět v příliš zjednodušené podobě.

### **3.2. Genderové stereotypy**

Gender se projevuje dvěma způsoby: jako rozdíly mezi muži a ženami a jako individuální rozdíly v maskulinitě a feminitě v rámci obou pohlaví. Jak jsme již

---

<sup>39</sup> HNILICA, K. Stereotypy, předsudky, diskriminace (pojmy, měření, teorie). Praha: Karolinum, 2010. s. 15.

nastínili, sociální prostředí hraje významnou roli, neboť pojetí genderu je závislé na okolnostech, v nichž se nacházíme, nicméně, své role žen a mužů hrajeme rovněž v závislosti na svém vlastním pojetí genderu – tzv. sebe-schémat. *„Podle teorie sebeprezentace je gender sociálně konstruován; gender definují, vynucují a vytvářejí kulturní názory. Navíc bývá gender posilován uspořádáním sociální moci, užíváním jazyka a společenskými interakcemi (Marecek, Crawford & Popp, 2004). Takové teorie stojí v protikladu k esencialistickým teoriím genderu, podle nichž existují jak skutečné rozdíly mezi muži a ženami, tak maskulinní a femininní znaky. Z nejextrémnějšího hlediska chápou sociálně konstrukcionistické teorie gender jako sociální fikci, chápou ho jako chiméru složenou z kulturních tradic, sociálních rolí a genderových stereotypů.“*<sup>40</sup>

Z různých studií vyplývá, že některé typy znaků (instrumentální znaky: soutěživost, podnikatelské dovednosti a tak dále) jsou charakterističtější pro muže, zatímco jiné typy znaků (expresivní, společenské znaky: jemnost, soucit, projevování něžných citů a tak dále) jsou charakterističtější pro ženy. Stereotypy se samozřejmě netýkají pouze osobnostních znaků – zahrnují také znaky fyzické, rovněž oblast zaměstnání.

Nyní by bylo příhodné se tázat: Jaké jsou důsledky genderových stereotypů? Jednak se podle genderových stereotypů snažíme chovat, jednak ovlivňujeme chování druhých, jednak mohou stereotypy o pohlavních rozdílech ve schopnostech (například „ženy nejsou dobré v oblasti techniky“, „muži neumějí správně pečovat o rodinu ve smyslu péče o potomky a chod domácnosti“) zhoršovat výkony žen a mužů.

Ženy i muži se mnohem více přizpůsobují genderovým stereotypům, když je pozoruje někdo jiný a když komunikují s atraktivním jedincem opačného pohlaví. Nejen, že se lidé snaží jednat v souladu se svými genderovými stereotypy, nýbrž také ovlivňují ostatní. Představme si následující situaci: *„Na základě genderových stereotypů usoudíte, že vaše studentka Marie není dobrá v matematice. Prostřednictvím vašich slov a chování přenesete svou nejistotu na Marii. Marie začne o svých schopnostech sama pochybovat, a nakonec skutečně nebude mít dobré výsledky z matematických testů. Vaše původní přesvědčení o Mariiých matematických schopnostech se tak potvrdí. Co si ale neuvědomíte je to, že vaše jednání k Mariiým špatným výsledkům přispělo.“*<sup>41</sup> Tento jev se označuje jako sebenaplnující proroctví nebo jako potvrzení chování. Nezbyvá než zmínit rovněž tzv. hrozbu stereotypů – jak mohou stereotypy o pohlavních

---

<sup>40</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. s. 170.

<sup>41</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. s. 255-256.

rozdílech ve schopnostech zhoršovat výkony žen a mužů. V rámci dvou výzkumů – Stevena Spencera, Clauda Steela a Diany Quinnové (1999), kteří požádali studenty z Michiganské univerzity, aby pracovali na složitých otázkách z přijímacích zkoušek – byla potvrzena teorie tzv. hrozby stereotypů – v případě, že byly zdůrazněny negativní stereotypy o matematických schopnostech žen, ženy měly horší výsledky v testech než muži, na druhou stranu ve chvíli, kdy ženy nebyly zneklidněny genderovými stereotypy, výsledky jejich testů byly stejně dobré jako u mužů.

Avšak je třeba zdůraznit, že o genderových stereotypech a o tom, jak ovlivňují naše myšlení a jednání, nemusíme přemýšlet vědomě. Zažité genderové stereotypy jsou ty nejzakotvenější stereotypy, které vůbec máme. Mohou být spuštěny nenápadnými podněty, jichž si vůbec nemusíme být vědomi. A jsou-li genderové stereotypy spuštěny podvědomě, mnohem víc je potvrzujeme. Tedy nacházejí-li se muži a ženy v situacích, jež spouštějí genderové stereotypy, chovají se s největší pravděpodobností na základě těchto stereotypů.

Vezmeme-li v potaz širší sociální faktory, lze konstatovat, že podle teorie sociálních rolí je chování žen a mužů výsledkem genderových rolí. Tradiční genderové role stanovují následující znaky: ženy častěji pracují v domácnosti a muži jsou živiteli rodiny, ženy většinou pracují v jiných zaměstnáních než muži, ženy mají většinou nižší status než muži. Sociální faktory a faktory prostředí mají velký vliv na mnoho jevů popisovaných termínem gender a předčí tak roli vrozených mezipohlavních rozdílů.

#### 4. Problematika genderu – dosavadní výzkumy na území České republiky

Po alespoň částečně vymezeném předmětu zájmu této diplomové práce budeme tedy věnovat pozornost tématu: gender pohledem dětských aktérů. Podíváme-li se na situaci v 21. století, nelze si nevšimnout současných proměn genderového řádu – zavádění kvót pro participaci žen na vedoucích pozicích či stále větší angažovanost v soukromé sféře a pečovatelských rolích ze strany mužů, proměny ve strukturách rodin a ve vzorcích partnerských uspořádání –, které nastolují otázku: Jak nahlíží na různá rodinná uspořádání, stejně jako na vymezení rolí v rámci rodiny, žáci a žákyně druhého stupně ZŠ?

Než přejdeme k samotné výzkumné sondě, jež je součástí praktické části diplomové práce, zmíníme dosavadní výzkumy v této oblasti, které nepochybně přispěly ke zmapování současné situace. Jak děti vnímají různá uspořádání genderových rolí v rodině? Přiklání se k genderově tradičnímu dělení rolí, kdy matka plní pečovatelskou roli a otec živitelskou? Jaké charakteristiky spojují s rolemi jednotlivých členů rodiny (především s rodiči a prarodiči)?

*„Osvojování si symbolického řádu, který rozděluje ženské a mužské činnosti a přiřazuje jim také odlišný status, probíhá od nejútlejšího věku v rámci genderové socializace. Proces učení se tomu, co je to být mužem a ženou, zahrnuje učení a konstruování představ o maskulinitě a feminitě v rámci různých sociálních kontextů a různých sociálních skupin.“<sup>42</sup>*

Zaměříme-li se tedy na toto období, během kterého jsou utvářeny představy o maskulinitě a feminitě, je příhodně podívat se na to, jak je dětství, a zejména děti, pojímáno/pojímány z pohledu vědeckého, jak bylo již nastíněno v předchozí části diplomové práce. V dnešní době je uznána aktivní role dítěte, které je schopné vyvíjet vlastní perspektivu a také ovlivňovat svět kolem sebe, zatímco předešlé paradigma dětství, které je řekněme v rozporu s touto myšlenkou aktivního utváření sebe sama, představovalo dítě jako pasivního příjemce socializačních vlivů. Nový rozměr náhledu

---

<sup>42</sup> SLEPIČKOVÁ, L., KVAPILOVÁ BARTOŠOVÁ, M. Genderové role v rodině pohledem dětských aktérů. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2013. Ročník 14 (číslo 1). s. 65.

na dětství – pohled na dítě jako na aktivního jedince při utváření pohledu na svět a utváření sebe sama – přináší rovněž také změny týkající se témat výzkumu dítěte a dětství. Důraz se oproti dřívější pozornosti přenesl na to, jak děti vnímají různé socializační vlivy, jak je zpracovávají a jaký smysl dávají světu kolem sebe. V popředí zájmu jsou tedy perspektivy dětských aktérů. S novými tématy výzkumu přichází i změny v metodologii. Dříve tak hojně užívaná metoda dotazníků (kvantitativní výzkum) ustupuje do pozadí a v popředí zájmu se nachází metody výzkumu kvalitativního, jádrem kterých je proniknutí pod povrch, do hloubky jdoucí sonda. Na poli českého bádání jsou studie takového charakteru spíše ojedinělé, avšak lze se s takovými výzkumy setkat. V této části diplomové práce se pokusíme některé z nich představit.

V rámci českého vědeckého prostředí bychom tedy mohli uvést výzkum Lenky Slepíčkové a Michaely Kvapilové Bartošové – s názvem: *Genderové role v rodině pohledem dětských aktérů*.<sup>43</sup>

Význam genderu v každodenních životech dětí je zde reflektován především prostřednictvím sledování a zkoumání dětských kolektivů, prostřednictvím etnografických metod, dlouhodobých zúčastněných pozorování. První technikou byly skupinové diskuse nad imaginárními příběhy tří různých rodin, druhou technikou bylo písemné doplňování sousloví „Ideální/Nejlepší máma (táta, sestra, bratr, dědeček, babička) je...“. Výzkum vychází z perspektivy dítěte jako svébytného sociálního aktéra. Gender tedy není vnímán jako neměnná kategorie, nicméně jako kategorie proměnlivá v závislosti na pohledu daného dítěte. Gender je pojímán jako komplexní kategorie, která je formována během každodenních interakcí dětí a jako výraz jejich specifických zkušeností a postojů.

Přestože proces utváření genderové diferenciaci a identity začíná již v rodině<sup>44</sup>, výzkum je zaměřen na děti v kolektivu s vrstevníky v prostředí školy. Uskutečnil se

---

<sup>43</sup> SLEPIČKOVÁ, L., KVAPILOVÁ BARTOŠOVÁ, M. Genderové role v rodině pohledem dětských aktérů. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2013. Ročník 14 (číslo 1). s. 64-78.

<sup>44</sup> Výzkumů zaměřených na genderovou socializaci v prostředí rodiny není velké množství. Představme si alespoň jeden takový výzkum – výzkum provedený ve Spojených státech amerických, jehož autory jsou A. Lareau a B. E. Weininger (2008). Lareau a Weininger sledovali: a) do jaké míry jsou životy matek, otců a dětí spjaty s dětskou organizací času a dětskými aktivitami (zda existuje spojitost mezi dětskými aktivitami a pracovní dobou rodičů) a b) jaké významy jsou přikládány různým typům využití času a jak se mohou vztahovat k genderovým nerovnostem. Výsledky výzkumu ukázaly, že více času

v letech 2011 a 2012 na dvou základních školách – městské a příměstské školy nacházející se na Moravě. Pozornost byla zaměřena na dvě věkové skupiny dětí – žáky a žákyně třetích (8-9 let) a sedmých (12-13 let) tříd. Výzkum probíhal ve třídách v době vyučování. Celkově byla použita data od 84 dětí – 43 chlapců a 41 dívek.

Výsledkem tohoto výzkumu je zjištění, že děti z příměstské školy více lpěly na tradičním rodinném uspořádání, tedy děti z tradičnějších rodin jsou méně otevřeny variantě, kdy matka pracuje a otec zůstává doma s dítětem, zatímco děti z městské školy jsou výrazně tolerantnější k různým rodinným uspořádáním. „*V případě situace v první rodině děti z příměstské školy častěji navrhovaly, že uklidit by měla matka a že starost o dítě zvládá lépe, protože je to přirozené, zvyk, instinkt, pravidlo (slovy dětí). Matka také častěji rozhoduje, kolik bude mít dětí, protože starost o ně je její povinnost. Děti z druhé školy naopak soudily, že ten, kdo je na rodičovské dovolené, má také za povinnost domácí práce a že otec i matka se umějí starat o děti a domácnost stejným způsobem, pokud je to nutné.*“<sup>45</sup>

Nicméně, měli bychom rovněž zmínit, že v obou školách zazněly názory, že jsou to matky (či ženy obecně), které si práci v domácnosti umí lépe zorganizovat, tedy pro tento okruh činností se hodí lépe než muži. Tedy, přestože byl v rámci tohoto výzkumu zaznamenán jistý posun směrem k tolerantnějšímu postoji v oblasti nových forem rodinného uspořádání, rozdíly mezi muži a ženami jsou stále dětmi popisovány jako vrozené, a tedy hluboce zakořeněné. Děti chápou a aktivně konstruují kategorie „muž“ a „žena“ – vnímají je jako kategorie protikladné a pevně ohraničené. „*Jak ukazuje V. Morrow (2006), děti mají tendenci projevovat stereotypní vidění genderových rozdílů, jsou tedy dobrými reprezentanty řádu panujícího v rámci genderového univerza (Harding 1986), který si osvojují a reprodukují ve všech třech rovinách symbolického univerza – v rovině identifikace genderových dichotomií, rozdělení prací a činností podle genderu i v rovině konstrukce individuální identity.*“<sup>46</sup>

Ve všech těchto rovinách symbolického univerza lze tedy konstatovat jisté změny v náhledu na rozdělení rolí v rodině – již se setkáváme s určitým zdůrazněním rovnosti

---

věnovaly svým dětem matky, ony rozhodovaly (spolu s dětmi) o typu aktivit, které děti budou realizovat.

<sup>45</sup> SLEPIČKOVÁ, L., KVAPILOVÁ BARTOŠOVÁ, M. Genderové role v rodině pohledem dětských aktérů. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2013. Ročník 14 (číslo 1). s. 68.

<sup>46</sup> SLEPIČKOVÁ, L., KVAPILOVÁ BARTOŠOVÁ, M. Genderové role v rodině pohledem dětských aktérů. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2013. Ročník 14 (číslo 1). s. 72.

v povinnostech mužů a žen a svobodou volit si činnosti dle vlastních preferencí (dívky vyjadřují ambivalenci ve vztahu k reprodukci genderové dělby rolí ve svých budoucích rodinách a chlapci se zmiňují o vlastním zapojení se do genderově nestereotypních činností v domácnosti) –, avšak stále lze spatřit doznívání starého řádu tradičního uspořádání genderových rolí.

Zůstaňme i nadále v českém výzkumném prostředí a podívejme se nyní na následující výzkum: *Představy o mužském/chlapeckém vzhledu ve školních třídách* – od autorek: Irena Smetáčková, Helena Čechová, Karolína Klasová, Barbora Slavíčková<sup>47</sup>.

Význam vzhledu se v moderní euroamerické společnosti proměňuje a roste, což s sebou nese jak pozitivní tak negativní důsledky. Na jedné straně se setkáváme se stále větším zájmem o zdravou životosprávu, na straně druhé to vše ústí v nepřiměřenou až škodlivou péči o vlastní vzhled a v silně materialistickou hodnotovou orientaci ve společnosti. Dnes se tedy oprávněně věnuje značný výzkumný zájem tomu, jaký je obsah ideálu krásy v dané společnosti, zejména jak jej vnímají dospívající, neboť adolescence představuje velmi zranitelné období. V popředí zájmu je hlavně otázka ideálu ženské krásy a dopady, které má na jednotlivé dívky, zvláště vlivy představ o vzhledu na vrstevnické vztahy. Tedy ideálu chlapeckého/mužského vzhledu je věnovaná podstatně menší pozornost. Z tohoto důvodu se této problematice věnuje výzkum *Představy o mužském/chlapeckém vzhledu ve školních třídách*.

V rámci tohoto výzkumu byla uskutečněna tři dílčí kvalitativní výzkumná šetření (první studie: *Ideál mužské krásy z pohledu dospívajících*, druhá studie: *Vzhled v představě ideálního spolužáka*, třetí studie: *Vliv vzhledu na postavení v kolektivu*), jejichž výsledky vykreslují, jak žáci a žákyně českých tříd uvažují o chlapeckém vzhledu. Snaží se zodpovědět následující otázky: „1. Jak adolescentní dívky a chlapci vymezují mužskou a chlapeckou fyzickou krásu? 2. Jak významný je podle nich fyzický vzhled pro sociální vztahy ve třídě?“<sup>48</sup>. V první výše zmíněné studii byly použity dva na sebe navazující rozsáhlé dotazníky, druhá studie byla provedena prostřednictvím

<sup>47</sup> SMETÁČKOVÁ, I., ČECHOVÁ, H., KLASOVÁ, K., SLAVÍČKOVÁ, B. Představy o mužském/chlapeckém vzhledu ve školních třídách. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2013. Ročník 14 (číslo 1). s. 79-87.

<sup>48</sup> SMETÁČKOVÁ, I., ČECHOVÁ, H., KLASOVÁ, K., SLAVÍČKOVÁ, B. Představy o mužském/chlapeckém vzhledu ve školních třídách. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2013. Ročník 14 (číslo 1). s. 79.

polostrukturovaného psaní, v rámci třetí studie byly pozorovány dvě třídy a následně zde byl zadán dotazník o ideálu krásy. Výzkum byl proveden v 9. ročnících čtyř běžných základních škol (věk studujících: 14-15 let).

Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že dívky i chlapci považují za princip mužské krásy „přirozenost“. Nicméně, neshodují se v tom, do jaké míry lze chápat zásahy do vzhledu za přijatelné. Chlapci preferují menší množství úprav než dívky. Dále bylo zjištěno, že popisovali-li žáci a žákyně ideálního spolužáka a spolužačku, byl vzhled nejdůležitějším faktorem při hodnocení (dalšími faktory pak byly osobnostní vlastnosti, sociální dovednosti a trávení volného času). Dále je třeba zdůraznit fakt, že zatímco chlapci upřednostňovali vzhledové charakteristiky ve stejné míře v popisu spolužáka i spolužačky, dívky kladly větší důraz na popis vzhledu spolužačky. Z výše uvedených výsledků vyplývá, že dívky kladou větší důraz na vzhled než chlapci a dále hodnotí-li dívky vzhled chlapce i dívky, vzhled dívky hodnotí přísněji. Výzkum byl rovněž zaměřen na vliv fyzického vzhledu pro sociální vztahy ve třídě. Výsledkem je následující tvrzení: „Od vzhledu se odvozuje vliv na ostatní („Ten, kdo nosí lepší oblečení, víc machruje... a naopak ten, kdo má oblečení ošuntělé, tak je více ve stínu“) a celkové postavení v kolektivu. Čím blíže je vzhled člověka skupinovému ideálu krásy (který ve sledovaných třídách víceméně odpovídal celospolečenskému ideálu krásy), tím lepší vztahy má s ostatními a naopak.“<sup>49</sup>. Tedy vliv vzhledu na postavení ve třídě akcentují dívky i chlapci.

Studující operují s určitou představou ideálního vzhledu, s nímž porovnávají konkrétní osoby. V rámci této problematiky hovoříme o třech rovinách normativních představ o vzhledu – celospolečenské, skupinové a individuální. Tyto tři roviny se neustále snaží uvést do souladu. Dominující roli přitom má sdílený ideál krásy podléhající kulturní a historické determinaci v určité společnosti. Hovoříme-li o ideálu krásy, měli bychom jej pojmut v celé jeho komplexnosti zahrnující tyto tři roviny, přičemž každá tato rovina obsahuje jak fyzický vzhled, tak vnitřní vlastnosti každého člověka, v různém poměru. Závěrem této části, pojednávající o výzkumu: *Představy o mužském/chlapeckém vzhledu ve školních třídách*, by bylo vhodné zmínit, že ideál ženské krásy je výrazně silnější než ideál mužské krásy. V důsledku toho jsou ženy vystaveny většímu sociálnímu tlaku

---

<sup>49</sup> SMETÁČKOVÁ, I., ČECHOVÁ, H., KLASOVÁ, K., SLAVÍČKOVÁ, B. Představy o mužském/chlapeckém vzhledu ve školních třídách. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2013. Ročník 14 (číslo 1). s. 81.



na svoji fyzickou atraktivitu než muži a zároveň lidé (ženy i muži) strukturuji své vnímání a hodnocení druhých na základě fyzického vzhledu více v případě žen než mužů. Zejména v období dospívání je adolescenty tento tlak vnímán intenzivněji.

V rámci výzkumů uskutečněných na území České republiky bychom neměli opominout výzkum *Gender před tabulí - Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*, autorky: Lucie Jarkovské, který velkou mírou přispěl ke zmapování problematiky genderu v prostředí českého školství<sup>50</sup>, jehož cílem je zjistit, jak je gender (re)produkován v každodenním životě školní třídy a jaký má pro její jednotlivé členy a členky význam.

Jedná se o případovou studii – „case study“ – jedné školní třídy, neboť autorka tohoto výzkumu se snaží do hloubky prozkoumat určitou situaci („případ“) v kontextu „skutečného života“. Hovoříme o dlouhodobém pozorování v rámci výuky nebo při různých školních akcích, jako je například vánoční besídka či školní výlet, ale i rozhovorech s dětmi, vyučující a školní psycholožkou. Cenným zdrojem byly také písemné dokumenty – především materiály využívané k výuce (učebnice, brožury, apod.), ovšem také dokumenty vytvořené při vyučování (obrázky, krátké textové útvary a sešity), součástí výzkumu byly rovněž techniky, kdy děti psaly texty nebo kreslily obrázky na témata, která jim výzkumnice zadala.

Tento výzkum byl uskutečněn od září 2005 do června 2006 v rámci 6. třídy na základní škole v Brně – 12 dívek a 10 chlapců ve věku 11-13 let.

Z výsledků této studie vyplývá, že gender je něco, s čím děti aktivně pracují a co v různých situacích různě akcentují. Není tedy fixní, nepředurčuje nezměnitelně životy dívek a chlapců, nicméně působí jako normativní očekávání, která děti formují. Dále bychom se mohli tázat: Jak vnímají žáci a žákyně 6. třídy ZŠ bytí dívkou/ženou a bytí chlapcem/mužem – dle výsledků tohoto výzkumu? Autorka – Lucie Jarkovská – poukazuje na fakt, že ženské tělo a procesy v něm probíhající bylo vnímáno silně negativně – a to jak dívkami, tak chlapci. Hlavní nevýhodu žen a dívek spatřovali dívky i chlapci v tom, že ženy menstrují a jsou to ony, kdo musí rodit. Stejně tak práce na zkrášlování a povinnost být krásná byly dívkami vnímány jako břemeno. „*Požadavek*

---

<sup>50</sup> JARKOVSKÁ, L. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. 196 s.

*krásy modelkovského typu vyžadovaný od ženského těla je druhem symbolického násilí uplatňovaného na dívkách a ženách. Ty se sice cítí nepříjemně pod drobnohledem svého okolí i sebe samých, avšak uznávají správnost tohoto požadavku.*“<sup>51</sup> Na druhé straně vnímají, že móda může být prostorem, ve kterém se dívky stávají činnými, kde uplatňují svou kreativitu, vyjadřují své postoje, vytvářejí aliance a vymezují se tak vůči chlapcům. Naopak, hlavní nevýhodou bytí klukem a naopak výhodou bytí holčkou spatřovali dívky i chlapci v tom, že dívky jsou vyvázány z „chlapského drsnáctví“ – jsou ušetřeny bitek. Situace je tedy vnímána tak, že k bytí dívkou se vážou jisté ohledy – dívky jsou vnímány jako ty, které jsou ochraňovány.

Z odpovědí žákyň a žáků je patrné, že jasné vnímají, že ženy jsou vnímány jako ty jemnější, pečlivější, ve škole svědomitější, jako ty, které mají zastávat role spjaté s péčí o rodinu (starat se o manžela, starat se o děti) a chlapci jsou vnímáni jako ti drsnější, ti, kteří mají výchovné problémy, lajdačí a ti, kteří se mají uplatnit ve sféře veřejné/musí pracovat. *„Nechtějí (děti) zpochybnit dominující genderový řád, protože tím by riskovaly zpochybnění vlastní pozice v jeho rámci a velmi pravděpodobně vyloučení z kolektivu, staly by se divnými (queer), avšak zároveň cítí určitou nespravedlnost v tom, že ony samy něco musí jen proto, že jsou holčkami nebo kluky.*“<sup>52</sup>

Nicméně autorka této studie neoperuje pouze s osou nerovnosti – gender, dává do souvislosti tři osy nerovnosti: gender, věk, etnicita. Tyto kategorie se tak navzájem protínají v interakcích a jednání osob, které jsou jejich nositelkami/nositeli.

---

<sup>51</sup> JARKOVSKÁ, L. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. s. 143.

<sup>52</sup> JARKOVSKÁ, L. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. s. 145.

## II. Praktická část

### 5. Vědecká teorie, o níž se výzkum opírá

#### 5.1. Konstruktivismus

*„Konstruktivismus sociologický – (z lat. construere = sestrojít, složit po vrstvách, hromadit) – souhrnné označení pro skupinu s-gických směrů, škol a koncepcí, které v opozici vůči s-gickému objektivismu a naturalismu zdůrazňují, že soc. svět není individuem, tedy soc. akteru jako aktivnímu účastníkovi spol. života, prostě objektivně dán jako fakt nebo jako věc ve smyslu durkheimovského sociologismu, ale je neustále znovu, kontinuálně konstruován v procesu sociální interakce a sociální komunikace.“<sup>53</sup>*

Z uvedené definice, jež nám nabízí Velký sociologický slovník, vyplývá, že konstruktivismus je založen na následujícím principu: *„svět není jedinci jako akteru sociálního života prostě dán jako objektivní fakt, ale je stále konstruován subjektem v procesu sociální komunikace a interakce“<sup>54</sup>*. Tuto myšlenku podepře rovněž Pedagogický slovník autorů Průchy, Walterové a Mareše.

Sociální konstruktivismus pak chápe realitu jako sociální konstrukt, který je nestálý, neustále se měnící. Jedná se o dynamické procesy, utvářené a závislé na lidském jednání, které jsou skrze mezilidské interakce a chápání světa neustále přetvářeny a předávány dál. Sociálně vytvářené světy jsou historickými produkty lidské činnosti, podléhají změnám a tyto změny jsou způsobeny konkrétní činností lidí, jak je již v předchozích větách uvedeno.

V rámci sociologického konstruktivismu se budeme více zabývat problematikou genderu, neboť tématem této diplomové práce jsou prekoncepty žáků 2. stupně ZŠ v oblasti genderu. Řada genderových teoretiků nahlíží na gender právě optikou sociálního konstruktivismu. Nicméně, průkopníky této myšlenky – sociologického konstruktivismu

---

<sup>53</sup> Velký sociologický slovník [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2017 [cit. 26.2.2019]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/VSgS>

<sup>54</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 132.

v souvislosti s problematikou genderu – byli antropologové, působící na počátku 20. století, kteří přinesli důkazy o tom, jak odlišně je v různých kulturách definována maskulinita a femininita – na tento fakt jsme více poukázali v teoretické části této diplomové práce.

*„Proces stávání se člověkem se odehrává ve vzájemném vztahu s prostředím. [...] Tedy že vyvíjející se člověk si vytváří vztahy nejen k určitému přírodnímu prostředí, ale též ke zcela zvláštnímu kulturnímu a sociálnímu řádu, jenž je mu zprostředkováván pro něj významnými druhými, kteří ho mají na starosti. [...] Od okamžiku narození je vývoj lidského organismu a rovněž vývoj větší části jeho biologické podstaty jako takové podroben neustálému společensky determinovanému vlivu. [...] Etnologové vědí, že je tolik způsobů, jak se stát člověkem a být člověkem, kolik existuje lidských kultur. Lidství je socio-kulturně proměnlivé.“<sup>55</sup>*

Sociologický konstruktivismus tedy staví lidského jedince do pozice tvůrčí – nenasává pasivním způsobem vlivy okolního světa, nýbrž se aktivně podílí na utváření sebe sama. Tedy utváření sebe sama jako muže či ženu. Nicméně, sebeutváření člověka je vždy nutně společenskou záležitostí – lidé společně vytváří lidské prostředí, lidské prostředí působí zpětně na samotné lidi a ti opět přispívají svým náhledem na takto vytvořené společenské prostředí při utváření sebe sama – a takto se děje po generace.

V rámci této diplomové práce se zaměříme na jistou etapu lidské utváření sebe sama a tou je doba povinné školní docházky a právě s touto etapou je neodmyslitelně spjat pedagogický konstruktivismus.

## **5.2. Pedagogický konstruktivismus**

Význam a pochopení podstaty či smyslu si žáci konstruují a re-konstruují sami na základě dosavadních znalostí a zkušeností, dle konstruktivistické teorie. Tedy učení je v pedagogickém konstruktivismu pojímáno jako aktivní, záměrný, sociální proces konstruování významů z předložených informací a navozených zkušeností. Učení pak závisí především na tom, co žák už ví, co si myslí, dovede. Nové učivo,

---

<sup>55</sup> BERGER, Peter L., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. s. 52

které mu předložíme je tedy odsunuto na „druhou kolej“ z hlediska významu v procesu nabytí nových znalostí a schopností.<sup>56</sup>

V rámci pedagogického konstruktivismu hovoříme rovněž o proměnách jak role učitele, tak role žáka – ve srovnání s klasickým transmisivním vyučováním, kde učitel vystupoval jako mentor řídící učební činnosti žáka. Nyní učitel zastává spíše roli tzv. manažera, který připravuje didaktické podklady coby zdroje informací, s žáky diskutuje a pracuje s myšlenkami žáků. Právě práce s myšlenkami žáků, tedy s prekoncepty žáků je v tomto pojetí výuky zásadní. K názorům žáka by měl tedy učitel přistupovat citlivě, vážně, s úctou. Lze říci, že žák již není staven pouze do role příjemce informací, ale do výuky se aktivně zapojuje. Jeho myšlenkové operace jsou podporovány a zároveň kontrolovány, popřípadě usměrňovány učitelem.

Neměli bychom opomenout, že ani konstruktivistické pojetí výuky není zcela ideálním paradigmatem učení. V souvislosti s pedagogickým konstruktivismem lze tedy hovořit o pozitivních i negativních, nachází své zastánce i odpůrce. Hovoříme-li o pozitivních dopadech na výuku, měli bychom zmínit respektování a rozvíjení individuálních schopností žáka, snahu o vytváření komplexních poznatkových systémů, rozvoj schopností žáků samostatně pracovat a využívat informační zdroje, s čímž je neodmyslitelně spjata metakognice – uvědomování si vlastních myšlenkových operací. Zaměříme-li se na negativa spojená s konstruktivistickým pojetím výuky, mohli bychom jmenovat nízkou míru zevšeobecnění, velmi časově náročnou přípravu na výuku, stejně tak její samotná organizace a realizace je vskutku náročná.

---

<sup>56</sup> KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009.

## 6. Prekoncepty – dětské interpretace světa

V této kapitole diplomové práce si představíme, co se skrývá pod pojmem *prekoncept*. Zaměříme se zejména na dětské prekoncepty.

Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole diplomové práce, pedagogický konstruktivismus staví do popředí práci s dětskými interpretacemi světa. „*Důležitým znakem pedagogického konstruktivismu je práce s prekoncepty, neboť žák si do vzdělávacího procesu přináší určitou představu o tom, jaký je svět. Tato představa do jisté míry ovlivňuje jeho vnímání, porozumění dalším informacím a učení.*“<sup>57</sup>

O světě se nám dostává informací ještě dříve, než ho sami spatříme. Spoustu věcí si nějak představujeme ještě dříve, než s nimi máme vlastní zkušenost. Takové představy pak nazýváme *prekoncepty*. Řídí na hlubinné úrovni veškeré naše vnímání, neboť projektují do reality to, co máme již uloženo v paměti.

Zároveň bychom mohli říci, že to, co již máme uloženo v paměti, jsou *stereotypy*, o kterých jsme pojednávali v teoretické části diplomové práce, neboť *stereotypy* vznikají na základě zkušenosti a operují s pravděpodobnostmi, mohou tak tvořit základ *prekonceptu*, s nímž pak posuzujeme nově vnímanou realitu. Je příhodné zdůraznit, že skutečnost je dnes natolik unifikovaná a potřeba ekonomizace při poznávání je natolik nevyhnutelná, že rezignace na *stereotypy* a potažmo *prekoncepty* je veskrze nemožná.

Prekoncepty tedy vycházejí z minulé zkušenosti, avšak zasahují i do současnosti, rovněž do budoucnosti. Mohou ovlivňovat porozumění a chápání světa, který nás obklopuje – v souvislosti se školním prostředím, mohou ovlivňovat porozumění a chápání učiva – to vše jak v pozitivním slova smyslu, tak i negativně. Ono poznání je založeno především na zkušenostech a zážitcích, doprovázeno silnými emocemi. Díky tomuto silnému emocionálnímu zabarvení je mnohdy velmi obtížné změnit názor, o kterém je dotyčný takto přesvědčen. Avšak dítě ještě není schopné poznat, že jeho pojetí a chápání světa může být ne zcela přesné či mylné. Úkolem vyučujících je tedy pracovat s těmito prekoncepty za účelem kvalitativní změny dosavadních žákovských interpretací.

---

<sup>57</sup> ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. s. 11.

## 7. Metodologická východiska

Praktická část diplomové práce vychází z předchozí teoretické části, jež pojednává o problematice genderu, genderové socializaci, genderových stereotypích. Teoretická východiska práce a dosavadní poznání vyplývající z již uskutečněných výzkumů budou reflektována prostřednictvím kvalitativní výzkumné sondy.

### 7.1. Kvalitativní výzkum vs. kvantitativní výzkum

Za účelem vymezení podstaty kvalitativního výzkumu oproti výzkumu kvantitativnímu, uvedme nejprve následující definici významného metodologa Creswella (1998): „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“<sup>58</sup>

Zároveň odcitujme ještě následující definici: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“<sup>59</sup>

Z výše uvedených definic kvalitativního výzkumu, přičemž jedna potvrzuje druhou, tedy vlastně jinými slovy řečeno totéž, vyplývá, že kvalitativní výzkum se tedy provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem či situací jedince či skupiny jedinců. Jedná se o takové situace, jež reflektují každodennost jedinců. Tedy úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje kolem nich, proč jednají určitým způsobem, z jakého důvodu volí ony každodenní aktivity a z jakého

---

<sup>58</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. str. 50.

<sup>59</sup> ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (a kol.) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. str. 17.

důvodu se ocitají právě v určitých interakcích s ostatními lidmi a jaký tomu všemu připisují význam. Jde o získání hloubkového popisu případů, nezůstáváme na povrchu, nýbrž provádíme detailní sondu s citlivým zohledněním působení kontextu, tedy podmínek, za kterých se dané jevy, které zkoumáme, vyskytují, a ve kterých se jedinci nacházejí.

Kvalitativní výzkum považujeme za tzv. pružný typ výzkumu, neboť výzkumník, po výběru tématu a konstruování základních výzkumných otázek, může v průběhu sběru dat otázky různě modifikovat či doplňovat. Zároveň, v průběhu výzkumu vznikají i nové hypotézy, nová rozhodnutí, dochází k modifikaci předem stanoveného plánu. To vše je nepochybně jedna z výhod kvalitativního výzkumu, neboť výzkumník pružně reaguje na nové impulzy, se kterými se v průběhu setkává. Dalšími přednostmi kvalitativního výzkumu jsou: získání podrobného popisu a detailnějšího vhledu do zkoumané situace, zkoumání jevu v přirozeném prostředí, možnost reagovat na místní situace a podmínky. Nicméně nevýhodou naopak může být obtížnost zobecnit nabyté znalosti na větší část či celou populaci, popřípadě aplikace nově získaného poznání na jiné prostředí, dále můžeme jmenovat časovou náročnost a ovlivnitelnost výsledků ze strany výzkumníka, tedy vliv subjektivního pohledu na danou záležitost.<sup>60</sup>

Na závěr pojednání o charakteristice kvalitativního výzkumu zmiňme ještě krátce metody tohoto typu výzkumu. Mezi základní metody kvalitativního výzkumu patří pozorování, analýza textů a dokumentů, audio- či video-záznamy a hloubkový rozhovor, jehož charakteristiku rozvedeme v následující části diplomové práce.

Naproti tomuto typu výzkumu bychom mohli, jak je již uvedeno výše, jmenovat výzkum kvantitativní, jehož podstatou je popsat zkoumanou skutečnost pomocí proměnných, které lze vyjádřit čísly, která vznikají měřením. Výsledky jsou zpracovány povětšinou pomocí statistiky a následně interpretovány. Metodou kvantitativního výzkumu je statistické šetření prováděné například pomocí standardizovaného dotazníku.

Mezi výhody kvantitativního výzkumu bychom mohli řadit možnost zobecnění na celou populaci, z čehož vyplyne rovněž užitečnost tohoto typu výzkumu při zkoumání velkých skupin, dále relativně rychlý a přímočarý sběr dat, poskytnutí přesných, numerických dat a tak podobně. Negativními dopady však jsou přílišné zobecnění a abstraktnost, nejde do hloubky zkoumané problematiky, a tedy opomenutí lokálních

---

<sup>60</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. str. 52.



zvláštností a dalších fenoménů, neboť výzkumník je zaměřen zejména na testování předem vytvořené teorie.<sup>61</sup>

V této části diplomové práce byla tedy naše pozornost zaměřena na vymezení kvalitativního výzkumu, jež je základem této práce, oproti výzkumu kvantitativnímu. Nicméně, měli bychom zmínit, že v dnešní době dochází již k propojení obou přístupů, v rámci mnoha studií se oba přístupy kombinují s cílem využít silných stránek obou metodologií.

### 7.1.1. Kvalitativní přístup v rámci pedagogického výzkumu

V tuto chvíli se více zaměříme na kvalitativní přístup v rámci pedagogického výzkumu, neboť tématem této diplomové práce je *Porozumění problematice genderu u žáků 2. stupně ZŠ*.

V první řadě bychom měli připustit, že oblast pedagogiky není hodnotově neutrální. Pedagogičtí odborníci nejsou hodnotově neutrální a nejsou nezávislí na zkoumané skutečnosti. Badatelé se nemohou vyhnout svým prekonceptům. Realita není chápána jako nezávislá na lidském subjektu. Důležitou úlohou badatele však zůstává systematické zkoumání, jasnost vyjadřování, verifikovatelnost a kritičnost k vlastním závěrům a vlastním kognitivním a hodnotovým předpokladům.<sup>62</sup>

Kvalitativní přístup v sociálních vědách tak vychází z toho, jak jsou různé jevy a souvislosti pojímány aktéry sociální reality. Cílem výzkumníka je porozumět situaci tak, jak jí rozumějí právě sami aktéři. Popis všedních detailů každodenní reality, chápání chování je ukotven v sociálním kontextu, který je zasazen do jistého časové rámce a uskutečněn v určitém prostředí (míníme jím území, prostor). Lidé jsou zkoumáni v přirozeném prostředí. Nicméně, měli bychom také zmínit, že výzkumný terén nelze chápat jako pouhý soubor dat, ze kterého si výzkumník vybírá určité informace vhodné pro jeho studii, nýbrž účastníci (výzkumník i respondenti) se v různé míře společně podílejí na tvorbě závěrečných výsledků výzkumu. Hovoříme o tzv. dialogičnosti, jež je pro tento vědecký přístup charakteristická.

---

<sup>61</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. str. 49.

<sup>62</sup> ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (a kol.) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. str. 18.

Závěrem by bylo vhodné zmínit, že úkolem badatele je tedy vypátrat, jak sami aktéři rozumějí sociálním situacím a které důvody je vedou k určitému jednání. Předností sesbíraných dat není jejich množství, nýbrž komplexita. Vědecká práce tak dostává status náročného myšlenkového postupu, není již pouhou mechanickou aplikací jedné metody.

## 7.2. Hlubkový rozhovor

Jak jsme již naznačili dříve, v rámci této práce se rovněž zaměříme na charakteristiku hloubkového rozhovoru, neboť pomocí této metody je realizována výzkumná sonda. Pokusíme se nejprve načrtnout, co se skrývá pod termínem hloubkový rozhovor. Poté si uvedeme některé možnosti, jak hloubkový rozhovor realizovat, tedy různé podoby této metody.

Metodu hloubkového rozhovoru lze chápat jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“<sup>63</sup>. Pomocí otevřených otázek může badatel získat vyličení žitého světa dotazovaného za účelem pochopení jeho jednání. Hlubkový rozhovor tak umožňuje zachytit výpovědi v jejich přirozené podobě, tedy umožňuje zachytit výpovědi v jejich autentičnosti.

V rámci metody hloubkového rozhovoru můžeme hovořit o polostrukturovaném rozhovoru, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek, a rozhovoru nestrukturovaném, který může být založen na jedné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem. Polostrukturovaný rozhovor se užívá nejčastěji v rámci případových studií, zatímco nestrukturovaný rozhovor (nebo-li narativní rozhovor) se používá zejména v biografickém designu. Avšak hloubkový rozhovor lze zkombinovat s další metodou sběru dat – se zúčastněným pozorováním.

Dále je nezbytné připomenout, že metoda hloubkového rozhovoru v sobě nezahrnuje pouze samotný rozhovor a přepis dat, nýbrž celý proces získání vhledu do situace prostřednictvím této metody v sobě zahrnuje přípravnou fázi rozhovoru, během které

---

<sup>63</sup> ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (a kol.) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. str. 159.

si výzkumník ujasní, co je cílem hloubkového rozhovoru, jedná-li se o polostrukturovaný rozhovor, připraví si rovněž hlavní otázky, pomocí nichž bude výzkum realizován, popřípadě rovněž podotázky, poté následuje již zmíněný průběh vlastního dotazování, přepis rozhovoru, měla by proběhnout také jistá reflexe rozhovoru, dále analýza a interpretace dat a konečně sepsání a prezentace výzkumné zprávy.

### 7.3. Analýza kvalitativně získaných dat

Po získání dat prostřednictvím hloubkového rozhovoru je dále nezbytné takto nabytá data zpracovat, zkompletovat a následně analyzovat. Zpracování dat je realizováno nejčastěji prostřednictvím přepisu rozhovoru do textu. Tato činnost je časově velmi náročná, nicméně nezbytná pro analýzu a interpretaci, neboť základem je zachycení autentických odpovědí respondentů, které lze následně komentovat a doplňovat o další získané informace. Abychom mohli data zpracovat smysluplným a užitečným způsobem, zároveň nalézt odpověď na již stanovenou výzkumnou otázku/již stanovené výzkumné otázky, je tedy jistá dávka přehlednosti a vizualizace nezbytná.

Jednou z velmi používaných technik v široké škále kvalitativních projektů je otevřené kódování. *„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“*<sup>64</sup>

Jak již z výše uvedené definice otevřeného kódování vyplývá, analyzovaný text rozdělíme na jednotky podle významu. Následně každé takto vzniklé jednotce přidělíme nějaký kód, čímž může být slovo nebo krátká fráze, jež odlišuje jistý významový celek od ostatních. Základem je vytvořit tzv. nálepku, která odpovídá povaze datového fragmentu ve vztahu ke zvolené výzkumné otázce. Takto vzniklé kódy, pomocí techniky otevřeného kódování, poté seskupujeme dle podobnosti či určité vnitřní souvislosti do kategorií a vytváříme tak hierarchický systém. V souvislosti s otevřeným kódováním tak hovoříme o velmi náročné analytické technice induktivního charakteru, jejíž užití

---

<sup>64</sup> ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (a kol.) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. str. 211.

však směřuje k detailní práci s textem, zároveň nám může pomoci rozkrýt významy, které nemusejí být na první pohled zjevné. Máme-li takto deskriptivně zpracovaná nasbíraná data, následně je analyzujeme.

## **8. Kvalitativní výzkumná sonda – Porozumění problematice genderu u žáků 2. stupně ZŠ**

Následující kapitoly jsou věnované kvalitativní výzkumné sondě, během které se naše pozornost zaměří na dětská porozumění problematice genderu. Kvalitativní výzkumná sonda akcentuje diagnostiku názorů žáků druhého stupně základní školy. Cílem této výzkumné sondy je prozkoumat, jaké jsou prekoncepty žáků/žákyn 2. stupně ZŠ v oblasti genderu, neboť získané informace mohou poskytnout vodítko ke změně v přístupu k výuce z pohledu vyučujícího/vyučující, tedy porozumění dané problematice může poukázat na možná řešení, jakým způsobem lze vytvořit genderově citlivější atmosféru během výuky na základní škole.

### **8.1. Cíl výzkumné sondy**

V praktické části diplomové práce se snažíme odpovědět na základní, již předem stanovenou otázku výzkumné sondy: *„Jakým způsobem vnímají žáci a žákyně na druhém stupni ZŠ genderové stereotypy ve škole a v rodině?“*. Cílem je tedy zachytit, jakým způsobem nahlíží žáci a žákyně 2. stupně ZŠ na problematiku genderu, jakým způsobem nahlíží na postavení dívky a chlapce/muže a ženy ve společnosti (v kruhu rodinném, v rámci vztahů s vrstevníky, v prostředí školy). Získané informace tedy pomohou lépe pochopit žákovský pohled na otázky týkající se genderu a mohou poskytnout návod k vytvoření genderově citlivé školy.

### **8.2. Metody výzkumné sondy**

Kvalitativní výzkumná sonda je realizována pomocí metody hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. Jednotlivé rozhovory byly uskutečněny dle předem stanovených otázek, pomocí nichž jsme se pokusili detailněji rozkrýt problematiku

prekonceptů žáků/žákyn 2. stupně ZŠ, které se dotýkají tématu genderu. Nicméně, jak jsme uvedli výše, jedná se o rozhovory polostrukturované – tedy žákům byly pokládány rovněž další otázky, které vznikly na základě jejich odpovědí na předem stanovené otázky (v takovém případě hovoříme o otázkách doplňujících). Byl zde ponechán prostor pro improvizaci v kladení doplňujících otázek, zároveň možnost pružně reagovat na vyřčené a proniknout hlouběji do oblastí zkoumaných jevů. Při doptání se těmito otázkami někteří žáci znejistěli, bylo vidno, že o své odpovědi hlouběji přemýšlí.

Za účelem porozumění si a pochopení podstaty kladených otázek, byly otázky pokládány v jazyce žákům blízkém, neboť pochopení podstaty kladených otázek je základem pro přínos výpovědi žáků/žákyn na poli naší výzkumné sondy.

Zároveň je vhodné zmínit, že jednotlivé rozhovory byly uskutečněny na základě souhlasu každého z respondentů. Rozhovory byly nahrávány za účelem zachycení autentických výpovědí v jejich plném znění. Z důvodu zachování anonymity nebude zmíněno jméno školy, v rámci které byl výzkum uskutečněn, ani jméno vyučujícího/vyučující či žáků/žákyn. Lze však uvést, že kvalitativní výzkumná sonda byla realizována na základní škole, jež se nachází na území hlavního města Prahy. Informace týkající se výzkumného vzorku budou uvedeny v následující kapitole.

### **8.3. Charakteristika výzkumné skupiny**

Kvalitativní výzkumné sondy se zúčastnilo celkem 7 žáků (4 chlapci a 3 děvčata) v rámci jedné základní školy, v rámci jedné třídy – sedmé třídy.

Druhý stupeň základní školy byl zvolen záměrně, neboť na druhém stupni ZŠ jsou různé předměty již vyučovány různými vyučujícími, kteří mají různé nároky a různé pedagogické přístupy. Zároveň je stále více upřednostňován takový pedagogický přístup, který je zaměřený na výkon a disciplínu, oproti takzvanému mateřskému pedagogickému přístupu, se kterým se lze setkat v rámci mateřské školy a v rámci prvního stupně školy základní.

Dalším důvodem je, že dětem v sedmé třídě je přibližně 12 až 13 let – nachází se tedy na prahu období, které lze nazvat jako období dospívání – období, které s sebou přináší

mnoho změn. Dospívání je etapou lidského života, během které je existence dětí částečně stále vymezována současnou podobou dětství, částečně již identifikací se světem dospělých. Děti jsou tedy ve věku, který můžeme chápat jako zlomový pro budování genderové identity a realizaci genderových vzorců chování založených z velké části na partnerských vztazích dospělých.

Výběr účastníků výzkumné sondy byl nahodilý – o účastnících výzkumné sondy nebyly předem zjištěny žádné informace, které by se týkaly například společenského postavení (společenského postavení účastníků výzkumné sondy ani postavení či zaměstnání jejich rodičů). Kritériem byl ovšem dobrovolný souhlas – tedy výzkumné sondy se mohl účastnit ten, kdo s výzkumnou sondou dobrovolně souhlasil.

#### **8.4. Charakteristika výzkumných otázek**

Než přistoupíme k samotné analýze dat nabytých pomocí metody hloubkového rozhovoru, bude naše pozornost zaměřena na charakteristiku výzkumných otázek.

Základní výzkumná otázka, jež charakterizuje podstatu kvalitativní výzkumné sondy, zní: **Jakým způsobem vnímají žáci a žákyně na druhém stupni ZŠ genderové stereotypy ve škole a v rodině?**

Tato výzkumná otázka poukazuje obecně na genderové stereotypy. Jak je ze znění otázky patrné, nesoustředíme se pouze na samotnou existenci genderových stereotypů, nýbrž akcentovaný je právě pohled dětí na tuto problematiku. Jakým způsobem pohlíží na situaci v dané společnosti?

Výše uvedená základní výzkumná otázka pojímá studovanou problematiku velmi obecně. Za účelem konkrétnějšího vymezení našeho zorného pole byly zformulované následující tři podotázky:

- 1. Jak žáci a žákyně na druhém stupni ZŠ vnímají, že patří k určitému pohlaví?**
- 2. Jak žáci a žákyně na druhém stupni ZŠ vnímají výchovu ve škole a v rodinném prostředí z hlediska genderu?**
- 3. Jsou žáci a žákyně na druhém stupni ZŠ ovlivněni/ovlivněny genderovými stereotypy při rozhodování o další vzdělávací dráze?**

#### 8.4.1. Pojetí sebe sama jako muže či ženy

Prostřednictvím první otázky z těchto tří specifických podotázek – **Jak žáci a žákyně na druhém stupni ZŠ vnímají, že patří k určitému pohlaví?** – sledujeme, jak dítě pohlíží na vlastní příslušnost k danému pohlaví a jakým způsobem pohlíží na pohlaví opačné. Jakým způsobem žáci a žákyně hodnotí druhé lidi a jak vnímají svou vlastní osobnost, jež se vyvíjí v prostředí, které je protkané genderovým vzorcem.

Hledání odpovědí na tyto vyřčené otázky, jež spadají pod první specifickou podotázku naší výzkumné sondy, je realizováno pomocí následujících – stále specifitějších – podotázek:

a) Dětem je předloženo osm fotografií, jež zachycují osm různých osobností (4 muže a 4 ženy) (viz příloha č. 1). Následně se ptáme, **jací jsou, dle názorů žáků a žákyň, lidé na obrázcích, jaké mají vlastnosti.**

Prostřednictvím této otázky zjistíme, jak žáci a žákyně 2. stupně ZŠ vnímají rozdíly mezi pohlavími, jak se promítají do osobností lidí. Tato otázka je otevřená – umožňuje žákovi/žákyni vyjádřit svůj názor vlastními slovy, aniž bychom nasměrovali žáka/žákyni k odpovědi pomocí předem sestaveného výčtu možných charakteristik muže/ženy.

Nicméně, takový výčet vlastností<sup>65</sup> – který zahrnuje jak vlastnosti, které vnímáme jako typicky ženské, vlastnosti, které vnímáme jako genderově neutrální, tak vlastnosti,

---

<sup>65</sup> Výčet vlastností:

starostlivý/starostlivá – péče, starostlivost

citlivý/citlivá – emocionalita, citlivost

pečlivý/pečlivá - pečlivost

laskavý/laskavá – empatie

slušný/slšná – slušnost, dobré vychování

povrchní - povrchnost

zodpovědný/zodpovědná - zodpovědnost

optimistický/optimistická – optimismus

sebevědomý/sebevědomá – sebevědomí

nezávislý/nezávislá – nezávislost

soutěživý/soutěživá - soutěživost

agresivní – agresivní chování



které vnímáme jako typicky mužské – jsme sestavili, abychom jej mohli užít v případě, že žák/žákyně nebude moci najít ta správná slova pro vyjádření jisté vlastnosti či bude úplně ztracen/ztracena. V takovém případě jemu/jí bude předložen výčet možných vlastností a žák/žákyně přiřadí danou vlastnost/dané vlastnosti určitému člověku (popřípadě více lidem) na obrázku/na obrázcích.

b) Následuje otázka: **Jak bys popsal/popsala sám sebe/samu sebe?**

Po předchozí otázce, jež je zaměřena na vnímání druhých lidí – pohled na různé muže a různé ženy –, je nyní akcentován pohled na sebe sama – prostřednictvím reflexe dle našeho vlastního obrazu o nás samotných. Pomocí těchto otevřených otázek, nyní zcela bez výčtu možných lidských vlastností, získáme tak v kombinaci s první podotázkou komplexní představu o tom, jak žáci a žákyně druhého stupně ZŠ pohlíží na problematiku genderu ve vztahu k druhým lidem a ve vztahu k sobě samotnému.

c) Na závěr této části výzkumné sondy položíme otázku: **Jaký by byl tvůj život, kdybys byla kluk? / Jaký by byl tvůj život, kdybys byla holka?.**

Ať již v předchozí části výzkumné sondy žáci a žákyně vyzdvihli/vyzdvihly, přímo či nepřímo, existenci rozdílů mezi muži a ženami, či nikoliv, nyní se pokusíme žáky a žákyně druhého stupně ZŠ dovést k zamyšlení nad tím, zda jsou, dle jejich názoru, muži a ženy vskutku rozdílní, co se týče vlastností, zájmů, vnějšího vzezření (obecně vzhledu a stylu oblékání), zda by se v jejich životě něco změnilo, došlo-li by u nich samotných ke změně pohlaví. Záměrně jsme zformulovali otázku do takové podoby, jež je uvedena výše, abychom žákům a žákyním nevnikli myšlenku, že by jejich život nutně musel být jiný.

Zajímá nás jejich pohled na věc, jenž nám pomůže rozkrýt problematiku dětských prekonceptů v oblasti genderu.

#### 8.4.2. Genderové rozdíly ve výchově a vzdělávání z pohledu žáků a žákyň

Následuje část kvalitativní výzkumné sondy, jež je již více zaměřena na oblast výchovy a vzdělávání. Pomocí otázky – **Jak žáci a žákyně na druhém stupni ZŠ vnímají výchovu ve škole a v rodinném prostředí z hlediska genderu?** –, a dále specifitějších podotázek, se pokusíme proniknout hlouběji do problematiky dětských prekonceptů v oblasti genderu v prostředí rodiny, v interakci s vrstevníky a v rámci školy.

Tato část hloubkového rozhovoru je realizována prostřednictvím následujících podotázek:

a) Abychom se dozvěděli, jakým způsobem děti reflektují genderové stereotypy v rodině a v prostředí mezi vrstevníky, budeme k nim hovořit následujícím způsobem: **Vzpomeň si na své hračky a aktivity, které jsi rád/ráda dělával/dělávala, když jsi ještě nechodil/nechodila do školy. Co jsi rád/ráda dělával/dělávala? S čím sis rád/ráda hrával/hrávala?**

Pomocí takových otázek se pokusíme zjistit, v jakém duchu bylo dítě vychovááno. Zda bylo vychovááno dle tradičního obrazu – pro kluky jsou typické hračky jako letadlo, auto, traktor, stavebnice, nářadí, zároveň jsou pro ně typické aktivity jako například fotbal, naproti tomu pro dívky jsou typické hračky jako nádobíčko, šicí stroj, kosmetická souprava, kočárek pro panenky, panenky, atp.

Zároveň zjistíme, jak se rodiče a vrstevníci stavěli k tomu, když se dítě této tradiční představě vymykalo a vyjadřovalo zájem o hračky a aktivity typické pro opačné pohlaví. Dále se pokusíme odhalit, zda již v brzkém věku docházelo k separování kolektivu na chlapecké skupiny a dívčí skupiny či naopak – zda chlapci a dívky trávili čas společně.

b) Pro plynulý přechod do školního prostředí, volíme následující věty: **A jak je to ve škole? Trávíte již více času všichni (chlapci i dívky) pohromadě? Jak se na vás jako kolektiv dívají učitelé? Má pan učitel/paní učitelka nějaké oblíbené? Proč jsou právě tyto žáci/žákyně oblíbení/oblíbené?**

Pomocí těchto otázek zjistíme, zda se na dané škole v rámci určité třídy vyskytují patrné rozdíly v přístupu k chlapcům a k dívkám ze strany vyučujících.

#### 8.4.3. Vliv genderových stereotypů při výběru budoucího povolání

Za účelem zjištění, zda jsou žáci a žákyně 2. stupně ZŠ ovlivněni/ovlivněny genderovými stereotypy v rozhodování o budoucím povolání, volíme následující otázky (jež spadají pod třetí podotázku – **Jsou žáci a žákyně na druhém stupni ZŠ ovlivněni/ovlivněny genderovými stereotypy při rozhodování o další vzdělávací dráze?**):

a) **Jaké chceš mít v budoucnu povolání?**

b) Dětem je znovu předloženo osm fotografií, jež zachycují osm různých osobností (4 muže a 4 ženy) (viz příloha č. 1). Následně se ptáme, **jaká mají, dle názorů žáků a žákyň, povolání jednotliví lidé na obrázcích.**

Prostřednictvím těchto výše uvedených otázek můžeme detailněji rozkrýt problematiku dětských prekonceptů v oblasti genderu, jež se dotýká tématu budoucího povolání. Získáme představu o tom, jak žáci a žákyně druhého stupně základní školy nahlíží na postavení muže a ženy ve společnosti, zejména na trhu práce a zda (zároveň jakým způsobem) tento pohled žáky a žákyně ovlivňuje při výběru budoucího povolání.

Na závěr tohoto pojednání o charakteristice výzkumných otázek by bylo vhodné zmínit, že všechny otázky jsou otevřené. Respondent není omezen variantami odpovědí a je veden k hlubšímu zamyšlení nad tématem.

#### 8.5. Průběh výzkumné sondy

Výzkumná sonda byla realizována v prostředí předem zvolené školy. Rozhovory s žáky a žákyněmi probíhaly v prázdných kabinetech učitelů či volných učebnách.

V úvodu kvalitativní výzkumné sondy byla představena diplomová práce a účel, za kterým budou rozhovory realizovány. Následně byl žákům a žákyním ve zkratce popsán průběh rozhovoru, aby získali/získaly představu o tom, co si lze pod danou výzkumnou sondou představit, a mohli/mohly se rozhodnout, zda se chtějí rozhovoru účastnit či nikoliv. Všem žákům a žákyním bylo předem sděleno, že budou jednotlivé rozhovory nahrávány na diktafon z důvodu plynulého průběhu rozhovoru a zamezení pauz kvůli zapisování důležitých informací, jež by mohly být rušivým elementem při konverzaci výzkumnice s respondentem. Následně byli/byly jednotliví/jednotlivé žáci a žákyně vybráni/vybrány na základě dobrovolnosti, podmínkou byl jejich souhlas.

Před samotným zahájením jednotlivých rozhovorů, které probíhaly za přítomnosti pouze diplomantky, byli respondenti znovu ujištěni, že jejich odpovědi budou využity pouze pro účely diplomové práce, ve které jim bude zaručena anonymita s tím, že nanejvýš bude zmíněn jejich věk a pohlaví, dále jim bude zaručena vedle anonymity rovněž mlčenlivost a zároveň právo od rozhovoru kdykoliv odstoupit nebo neodpovídat na z jejich pohledu nepříjemné či nevhodné otázky.

Po nezbytném sdělení těchto informací byl zapnut diktafon. Před položením první výzkumné otázky byli respondenti požádáni o souhlas s rozhovorem a jeho nahráváním. Poté následovaly předem připravené výzkumné otázky uvedené v předchozí kapitole této diplomové práce. Dle potřeby byly tyto výzkumné otázky doplněny dalšími navazujícími otázkami, prostřednictvím kterých jsme měli možnost získat detailnější informace.

Žáci a žákyně sedmé třídy základní školy byli výzkumu nakloněni. Byli ochotni zodpovědět veškeré položené otázky. Své odpovědi promýšleli a mnohdy také zdůvodňovali. Na závěr každého rozhovoru diplomantka respondentovi poděkovala za spolupráci a popřála mnoho úspěchů ve škole, v budoucím povolání a osobním životě.

Po nabytí potřebných dat následovalo doslovné přepsání všech nahraných rozhovorů. Přepis sloužil jako podklad pro analýzu a interpretaci kvalitativně získaných dat.

## 9. Vyhodnocení kvalitativního výzkumu

Vyhodnocení výzkumných otázek bude shrnuto formou tabulek. Jsme si vědomi faktu, že se jedná o kvalitativní výzkumnou sondu, proto není podstatou ani cílem výzkumné sondy vyjádření výsledků formou statistik. Tabulky s uvedenými informacemi uvádíme za účelem názornosti a přehlednosti. Veškeré výsledky budou okomentovány slovně. Autentické odpovědi žáků, které budou psány kurzívou, vždy reprezentují výsledky a doplňují komentáře k jednotlivým otázkám.

Výsledky výzkumné sondy budou rozčleněny do tematických celků, které odpovídají jednotlivým podotázkám, jež jsme uvedli a charakterizovali v předchozí kapitole, neboť jednotlivé podotázky představují vždy určitý tematický celek. Nicméně, tyto tematické celky, které reprezentují výsledky kvalitativní výzkumné sondy, nebudou kopírovat pořadí podotázek, nýbrž budou mnohdy spojovány ve vyšší tematické celky za účelem dosažení komplexnější odpovědi na daná témata.

## 9.1. Výsledky výzkumné sondy

### 9.1.1. Jak vnímáme sami sebe a jak vnímáme druhé

#### Jak vnímáme sami sebe?

Jak chlapci vnímají sami sebe?	Jak dívky vnímají samy sebe?
normální veselý kamarádský	kamarádká společenská milá hodná, ochotná pomoci druhým skromná citlivá stydlivá uzavřená introvert

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že chlapci se ve většině případů charakterizovali jako „*takoví normální kluci*“, *kamarádští*, *veselí*. Zatímco dívky na sebe nahlíží jako na *osoby citlivé, stydlivé, skromné, milé, hodné na ostatní či společenské, kamarádké, ochotné pomoci druhým*.

Na základě této analýzy odpovědí na otázku „Jak vnímáme sami sebe?“, lze vyzdvihnout, již v teoretické části této diplomové práce vyjádřenou, myšlenku, že ochota pomoci v běžných každodenních situacích a zaměření se na sociálně-emoční chování v rámci skupiny je vlastnost charakteristická pro ženy. Samy dívky sedmé třídy takto vykreslily samy sebe. Tato charakteristika tak může být spojována s mateřstvím (rovněž následným rodičovstvím), tak často přisuzovaným právě ženám.

Od problematiky „Jak vnímáme sami sebe?“ plynule přejdeme k tématu: „Jakým způsobem nahlížíme na ostatní?“. Podíváme se na to, zda nalezneme určitou spojitost mezi rozdělením povahových rysů (*normální, veselý - citlivá, stydlivá, skromná, milá, hodná na ostatní či společenská, kamarádká, ochotná pomoci druhým*) a odpověďmi na otázku, jak žáci a žákyně charakterizují druhé lidi.

### **Jakým způsobem žáci a žákyně nahlíží na druhé?**

Pro větší názornost nejprve uvedeme, jakým způsobem nejčastěji charakterizovaly dívky muže, jakým způsobem ženy, a jakým způsobem nejčastěji charakterizovali chlapci muže, jakým způsobem ženy. (viz příloha č. 2)

Dívky sedmé třídy obecně vykreslovaly muže na obrázcích za použití následujících výrazů: *slušný, milý, sebevědomý, zodpovědný, vážný, spravedlivý, soutěživý, ale také přísný, agresivní, nezodpovědný, nepoctivý, nedůvěryhodný, povrchní*. Zatímco ženy vykreslovaly za použití následujících charakteristik: *optimistická, veselá, milá, laskavá, citlivá, empatická, starostlivá, pečlivá, zodpovědná, spravedlivá, slušná, sebevědomá, silná, ale mohla by být i přísná, vzbuzovat strach, agresivní*.

Chlapci sedmé třídy obecně charakterizovali muže na obrázcích za použití následujících výrazů: „*pohodář*“, *optimistický, slušný, zodpovědný, spravedlivý, vřelý typ, ale také přísný, nepoctivý, přetvařující se člověk*. Zatímco ženy vykreslovali za použití následujících charakteristik: *veselá, optimistická, milá, citlivá, starostlivá, zodpovědná, slušná, sebevědomá, zvědavá, ale také přísná, povrchní*.

Na základě tohoto výčtu vlastností – jakým způsobem vnímají dívky muže a ženy, zároveň jakým způsobem vnímají chlapci muže a ženy – lze zvýraznit, které vlastnosti užijí žáci a žákyně druhého stupně ZŠ, nazírají-li muže a nazírají-li ženy.

vlastnosti spojované s muži	vlastnosti spojované s ženami
slušný milý	slušná milá laskavá citlivá empatická starostlivá pečlivá
optimistický sebevědomý	optimistická, veselá sebevědomá silná
zodpovědný vážný spravedlivý soutěživý vůdčí typ přísný agresivní nezodpovědný nepoctivý přetvařující se člověk nedůvěryhodný povrchní	zodpovědná  spravedlivá  přísná, člověk vzbuzující strach agresivní

Z výše uvedené tabulky nám následně vyplyne, které vlastnosti žáci a žákyně druhého stupně ZŠ vnímají jako vlastnosti typicky mužské, vlastnosti genderově neutrální (ty vlastnosti, které se objevují v obou kolonkách) a vlastnosti typicky ženské.

Mezi **typicky mužské vlastnosti** bychom mohli řadit:

*soutěživost, vůdcovství, nezodpovědnost, nepoctivost, nedůvěryhodnost, povrchnost.*

Mezi **typicky ženské vlastnosti** bychom mohli řadit:

*laskavost, citlivost, empatie, starostlivost, pečlivost.*

Vlastnosti, jež uvádějí žáci a žákyně sedmé třídy ZŠ jako **genderově neutrální**, jsou následující:

*optimismus, slušnost, sebevědomí, zodpovědnost, spravedlivost, agresivita.*



Připomeneme-li si vlastnosti, které uváděly dívky v případě, že popisovaly samy sebe (*citlivá, stydlivá, skromná, milá, hodná na ostatní či společenská, kamarádská, ochotná pomoci druhým*), lze vyzdvihnout jistou spojitost mezi tímto náhledem na sebe sama a výčtem vlastností typicky ženských. Zároveň lze poukázat na fakt, že výsledky analýzy této části výzkumné sondy vykreslují, že děti druhého stupně ZŠ mají tendenci užívat charakteristiky jako emocionalita a pochopení pro ostatní jako charakteristiky připisované spíše ženám, tedy spojované s feminitou, jak je uvedeno v teoretické části v pojednání o problematice dvoupólové maskulinity-femininity. Tuto tezi podpoří rovněž výčet typicky mužských vlastností (dle žáků a žákyň), neboť soutěživost, vůdcovství atp. jsou charakteristiky spojované s maskulinitou.

Na druhou stranu, je vhodné zvýraznit, že agresivita je pojímána (soudíme tak z výsledků naší výzkumné sondy) jako vlastnost genderově neutrální, přestože, dle dvoupólové maskulinity-femininity, je rysem maskulinním.

Na základě této první části analýzy naší výzkumné sondy lze konstatovat, že žáci a žákyně druhého stupně ZŠ mají tendenci dělit vlastnosti na typicky mužské a typicky ženské, tedy jednají na základě genderových stereotypů, nicméně rovněž pobízí k zamyšlení se nad tím, zda žáci a žákyně nesmýšlí více genderově neutrálně. Avšak, je nutné zdůraznit, že daná problematika je vskutku komplexnějšího charakteru.

V rámci naší výzkumné sondy bychom mohli jmenovat rovněž jistou ovlivnitelnost, dívčích a chlapeckých popisů vlastností druhých lidí, představami o povolání, jež dotyčným přisuzovali/přisuzovaly.

Žák č. 1 nejprve uvedl povolání jednotlivých lidí na obrázcích (viz příloha č. 1), poté byl vyzván, aby se zaměřil na vlastnosti těchto osob. Avšak, vzhledem k tomu, že žák začal nejprve jmenovat povolání, mohl již být ovlivněn představou o jednotlivých povoláních a jmenovat tak vlastnosti vztahující se spíše k povoláním než k jednotlivým lidem na obrázcích. Stejným způsobem postupoval rovněž žák č. 4, také žákyně č. 5, žákyně č. 6 a žákyně č. 7. Domnívám se, že tito žáci/tyto žákyně mohli/mohly být ovlivněni/ovlivněny představou o povolání. Přestože jsem se nejprve ptala na vlastnosti, respondenti jmenovali povolání.

Na základě takových výpovědí žáků a žákyň můžeme však poukázat na jistou souvislost mezi tím, jak bychom charakterizovali jednotlivé osoby, jak na nás působí, a jaké bychom jim přiřadili zaměstnání. Zároveň mohou jednotlivé osoby nastavovat

světu takovou tvář, jež odpovídá dané sociální roli. Žáci a žákyně druhého stupně ZŠ pak vnímají osoby na obrázcích (viz příloha č. 1) ve spojitosti s tím, jaké si myslí, že vykonávají zaměstnání, zároveň, nacházíme-li se na jisté pozici, jež je spojena s určitou sociální rolí, chováme se způsobem charakteristickým pro tuto sociální roli, s níž je spojena určitá pozice v rámci určitého zaměstnání, respektive jinak se chováme v práci, jinak se chováme ve volném čase mezi kamarády, či členy rodiny a dle toho také usuzujeme o vlastnostech druhých lidí.

Nicméně, pro případné pokračování v dotazování bych příště volila jiné obrázky, na kterých by nebyly tak markantní rysy jednotlivých profesí, popřípadě bych se snažila žáky a žákyně důrazněji nasměrovat k odpovědi vykreslující vlastnosti jednotlivých lidí.

V tuto chvíli se přesuneme k dalšímu bloku výzkumných otázek, který bychom mohli charakterizovat slovy: Vliv genderových stereotypů při výběru budoucího povolání, kam řadíme otázku spojenou s povoláním druhých lidí z pohledu žáků a žákyň, neboť jsme již v této části krátce nastínili problematiku náhledu na povolání druhých lidí očima dívek a chlapců sedmé třídy ZŠ.

### **9.1.2. Genderové stereotypy v oblasti zaměstnání**

#### **Povolání druhých lidí**

Před samotným analyzováním této části naší výzkumné sondy, jež směřuje k vykreslení představy o povoláních, která jsou přisuzována mužům, genderově neutrálních a o povoláních, která jsou přisuzována ženám z pohledu žáků a žákyň druhého stupně ZŠ, je vhodné zmínit, že žáci a žákyně mnohdy usuzovali z postoje daného člověka (zda sedí či se nachází v pozici ve stoje), dále z oblečení, z výrazu v obličeji. Důkazem toho mohou být následující výroky.

Například ženu na obrázku č. 2 (viz příloha č. 1) charakterizovali žáci a žákyně jako paní policistku. Svůj názor vysvětlovali následovně: „*Tahle možná u policie, že by pracovala, když má takový znaky tam.*“. Nutno poznamenat, že žena na obrázku č. 2 je skutečně oblečena do policejní uniformy, neboť se jedná o paní učitelku střední

policejní školy, která obdržela titul Zlatý Ámos 2015. Policejní uniforma představuje, dle žáků a žákyň druhého stupně ZŠ, znak, který určuje povolání daného člověka a na základě určení povolání žáci a žákyně tuto osobu charakterizovali. Rovněž ženu na obrázku č. 6 (viz příloha č. 1) charakterizovali žáci a žákyně jako zubařku/lékařku, neboť má na sobě bílé oblečení: „*U týhle nevím, co je. Zubařka možná, protože má takový bílý oblečení.*“. Podobným způsobem žáci a žákyně charakterizovali rovněž pány na obrázcích č. 5 a 7 (viz příloha č. 1): „*Hm. Tito dva páni, s těma oblekama, ty budou taky dělat něco jako právník anebo něco. Tam potřebujem ty obleky.*“, „*Hm, ten mi připomíná někýho třeba, když se volí třeba do nákejch voleb, tak třeba někýho jako prezidenta anebo tak. Přijde mi, že je takovej, že jako vypadá tak důstojně, jak má třeba ten oblek a tu kravatu.*“. Pánové na obrázcích č. 5 a 7 na sobě obleky mají. (obrázky použité v rámci této výzkumné sondy – viz příloha č. 1)

Nicméně, i tímto způsobem námi nabyté informace (viz příloha č. 3) prostřednictvím rozhovorů s žáky a žákyněmi nám pomohou vytvořit si jistou představu o typicky mužských, genderově neutrálních a typicky ženských zaměstnáních z jejich pohledu.

<p><b>povolání, která jsou přisuzována mužům</b></p>	<p>dělník na stavbě řidič kamionu <b>kadeřník</b> úředník bankéř <b>vedoucí firmy</b> podnikatel (majitel firmy) starosta politik právník</p>
<p><b>povolání, která jsou přisuzována ženám</b></p>	<p><b>manažerka (vedoucí firmy)</b> sekretářka zástupkyně ředitele lékařka zubařka policistka učitelka (obecně) učitelka v MŠ modelka <b>kadeřnice (či obecně salón krásy)</b> barista v kavárně žena v domácnosti</p>

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že mezi povoláními, která jsou žáky a žákyněmi přisuzována mužům a která jsou žáky a žákyněmi přisuzována ženám, lze nalézt shodu, a to v následujících povoláních: *kadeřník/kadeřnice*, *vedoucí firmy*, která bychom mohli označit za genderově neutrální z pohledu žáků a žákyň druhého stupně ZŠ. Nicméně, nelze tvrdit, že by žáci a žákyně označili povolání *lékařka*, *zubařka*, *policistka* atp. za jednoznačně typicky ženská povolání.

Avšak zaměříme se v tuto chvíli na povolání jako *dělník na stavbě*, *řidič kamionu*, *úředník*, *bankéř*, *podnikatel*, *starosta*, *politik* či *právník* (děťmi označena za mužská), rovněž na povolání jako *sekretářka*, *zástupkyně ředitele*, *učitelka (obecně)*, *učitelka v MŠ*, *modelka*, *barista v kavárně*, *žena v domácnosti* atp. (děťmi označena za ženská).

Můžeme si povšimnout, že fyzicky náročné povolání – *dělník na stavbě* – je přisuzováno mužům, zatímco ženám takový typ povolání přisuzován není. Dále je vhodné zmínit, že povolání, pro která je charakteristická péče o druhé lidi (zejména děti) či starost o domácnost – *učitelka (obecně)*, *učitelka v MŠ*, *žena v domácnosti* –, jsou děťmi charakterizována jako ženská povolání. Tato teze je v souladu s myšlenkou (jež je uvedena v teoretické části diplomové práce), že **muži dávají přednost realistickým zaměstnáním (realistická povolání zahrnují práci se stroji, nástroji atp.), zatímco ženy naopak preferují společenská povolání (společenská povolání jsou zaměřená na výchovu, vzdělávání, organizování atp.),** zaměříme-li se na toto dělení zaměstnání dle psychologa osobnosti Johna Hollanda.

Avšak, podíváme-li se blíže na **podnikatelská zaměstnání**, lze naopak konstatovat, že žáci a žákyně druhého stupně ZŠ zahrnují do této sféry jak muže, tak i ženy – *podnikatel (majitel firmy)*, *vedoucí podniku*, *manažerka (vedoucí podniku)*. **Mohli bychom tak říci, že vliv genderových stereotypů na trhu práce – muži se nachází na vyšších pozicích a dosahují vyšších platů – je méně markantní než v minulosti,** neboť z těchto výsledků naší výzkumné sondy vyplývá, že **žáci a žákyně přisuzují vysoké manažerské pozice rovněž ženám.** Nicméně, zaměříme-li se znovu na výčet povolání, která jsou přisuzována mužům, a povolání, která jsou přisuzována ženám, je nutné přiznat, že žáci a žákyně sedmé třídy ZŠ přesto mnohokrát uvedli, že muži vykonávají povolání, kterým je přisuzován vyšší společenský status – *starosta*, *politik*, *právník*, zatímco ženy zastávají pozice, jež lze chápat jako těmto podřadné – například *sekretářka*. Tuto myšlenku lze spatřit rovněž ve výroku: „*Třeba vedou nákou firmu nebo*

*jsou právě, že zaměstnávají například tyto dvě ženy. Například, že jsou zaměstnavatelé, a že jsou spíš výš.*“ (pánové na obrázku č. 5 a 7).

Po vykreslení představ o povolání druhých lidí bude pozornost žáků a žákyň druhého stupně ZŠ přenesena na ně samotné – na jejich myšlenky o jejich budoucí vzdělávací dráze a představě o jejich budoucím povolání. Pokusíme se sledovat, do jaké míry jsou ovlivněni/ovlivněny genderovými stereotypy v oblasti trhu práce, neboť ze závěrů analýzy předchozí části naší výzkumné sondy vyplývá, že existenci genderových stereotypů v této oblasti nelze popřít.

### **„Mé budoucí povolání“ – kam směřuji (pohled jednotlivých žáků a žákyň)**

<b>povolání, která uvedli chlapci</b>	<b>povolání, která uvedly dívky</b>
právník finanční poradce zubař učitel herec	psycholožka/psychiatricka účetní

Z tabulky – „Mé budoucí povolání“ – je vidno, že odpovědi žáků a žákyň druhého stupně ZŠ byly vskutku pestré. Někteří uvedli povolání, o němž se rozhodli na základě vlastních preferencí, dle toho, co je baví, jiní se o střední škole a následném povolání rozhodují na základě kritéria užitečnosti a příslibu vcelku uspokojujícího finančního ohodnocení. Přestože z předchozí části analýzy výzkumné sondy je patrné, že žáci a žákyň jsou ovlivněni/ovlivněny genderovými stereotypy v oblasti zaměstnání, obecně v oblasti trhu práce, tato část analýzy výzkumné sondy na vliv genderových stereotypů jednoznačně nepoukazuje.

Dle toho, co má dotyčný rád, co jej baví dělat, se rozhodl například žák č. 1: *„Já jsem chtěl být herec. Jsme byli s mámou na několika konkurzů, no ještě nevím, jak to dopadne. Protože mě strašně baví natáčet různé filmy, hrát prostě v něčem a těším se právě, jak budeme ve škole dělat, budeme dělat nějaké filmy. A to se celkem těším.“* Rovněž žák č. 2, který preferuje povolání *učitel*, neboť by ho těšila práce s dětmi, či žák č. 3, který by byl rád *právníkem*, protože by ho bavilo obhajovat lidi. Také žákyně č. 5, která vychází z vlastní zkušenosti, upřednostnila vlastní preference před kritériem

užitečnosti a ráda by v budoucnu pomáhala lidem (povolání *psycholožka* nebo *psychiatřička*).

Naopak žákyně č. 6 a žákyně č. 7 (profese *účetní*) se rozhodovaly dle užitečnosti daného povolání – volily za účelem budoucího uplatnění se na trhu práce a dle příslibu dobrého výdělku. Rovněž lze v tomto případě hovořit o vlivu rodiny – zejména pracující matky. Příkladem je odpověď žákyně č. 6.: „*Asi. A třeba máma takhle pracuje a říká, že je to prostě dobrý, a že je za to hodně peněz a tak.*“.

Prostřednictvím dosavadní analýzy naší výzkumné sondy jsme získaly alespoň částečnou představu o tom, jak žáci a žákyně druhého stupně ZŠ vnímají druhé lidi, jak vnímají sami sebe. Pozornost byla zaměřena na lidské vlastnosti.

Poté jsme se rovněž dozvěděli o preferencích žáků a žákyň v oblasti budoucí vzdělávací dráhy a budoucího povolání. Bylo nám umožněno vytvořit si určitou představu o tom, co žáky a žákyně sedmé třídy baví, co rádi/rády dělávají.

### 9.1.3. Život chlapců a život dívek

Na toto téma navážeme a pokusíme se prohloubit naše znalosti v oblasti zálib (aktivit a zájmů), dále nastíníme téma vzhledu a stylu oblékání, rovněž se pokusíme získat ještě detailnější představu o prekonceptech žáků a žákyň druhého stupně ZŠ v oblasti genderu – prostřednictvím otázky: „**Jaký by byl tvůj život, kdybys byla kluk? / Jaký by byl tvůj život, kdybys byla holka?**“ (viz příloha č. 4)

Shrneme-li nabyté informace prostřednictvím této otázky, dojdeme k názoru, že 5 ze 7 dětí uvedlo, že by jejich život byl *jiný* (žák č. 1, žák č. 2, žák č. 3, žák č. 4, žákyně č. 6), zbylé děti (žákyně č. 5, žákyně č. 7) – tedy *zbylé dvě dívky* – nad danou problematikou polemizovaly a došly k názoru, že *něco by bylo jiné, avšak něco by naopak zůstalo stejné*.

Děti, které zdůraznily, že by jejich život byl zcela jiný, uvedly jako příklady (toho, co by se změnilo) následující oblasti: *kamarádi (obecně vztahy), témata (o čem se baví), způsob trávení volného času, vzhled, styl oblékání*.

Tak například žák č. 2 pravil, že by se změnila témata, o kterých se lze bavit: „*holčičí věci: modeling apod.*“. Tedy z tohoto výroku je patrné, že svět modelingu považuje

chlapec za čistě dívčí záležitost. Svět modelingu je nepochybně spjat s oblastí módy, kterou žáci a žákyně druhého stupně ZŠ rovněž zmiňovali, hovořili-li o změně stylu oblékání. Podívejme se na následující výroky – žákyně č. 6 a žákyně č. 7. Žákyně č. 6 pravila: „*No to bych se asi jako oblikala určitě jinak, ale asi by mi na tom tolik nezáleželo, jako když jsem holka.*“. Tuto myšlenku vyjadřuje rovněž žákyně č. 7 větou: „*No tak styl oblikání bych měla úplně jinej. To bych měla takový ten styl, že na sebe hodím džíny, tričko a je mi jedno, co mám na sobě.*“. Lze tedy shrnout, že jak žáci, tak žákyně sedmé třídy ZŠ se domnívají, že o oblast módy se zajímají zejména dívky. Se zájmem o módu (respektive obecně se zájmem o to, co si na sebe oblékáme) je spojeno rovněž nakupování (v tomto případě nakupování oblečení a módních doplňků), což také vyzdvihl žák č. 1: „*chodil bych nakupovat, utrácet peníze*“. Pouze žákyně č. 5 uvedla, že by styl oblékání zůstal stejný.

Dále žáci a žákyně druhého stupně ZŠ uvedli, že by se změnil rovněž způsob trávení volného času. Například žák č. 3 vyzdvihl, že by jako holka nehrál fotbal, kterému se nyní jako chlapec věnuje. Pouze žákyně č. 5 hovořila o tom, že by se způsob trávení volného času nezměnil – i nadále by se věnovala kreslení a o sport by se nezajímala (v případě, že by byla klukem).

Již jsme hovořili o změně vzhledu, stylu oblékání. Rovněž jsme nastínili změnu témat, o kterých se lze bavit, změnu způsobu trávení volného času – s těmito dvěma oblastmi je nepochybně spjata oblast kamarádství – tedy s jakými lidmi trávíme volný čas, s jakými lidmi se kamarádíme: 5 ze 7 dětí uvedlo, že by mělo jiné kamarády (žák č. 1, žák č. 2, žák č. 3, žák č. 4, žákyně č. 6).

Zastavíme-li se ještě na okamžik u dětí, které zdůraznily, že by jejich život byl jiný, měli bychom zmínit výrok žáka č. 1: „*By to bylo asi těžký, když bych byla těhotná.*“. Žák č. 1 jako jediný uvedl, že jinakost jeho života by spočívala rovněž v tom, že když by byl ženou, týkala by se ho otázka těhotenství. Vyjádřil tak myšlenku, jež jsme uvedli v teoretické části této diplomové práce, že těhotenství je výlučně spjata s feminitou. Nicméně, je nezbytné zdůraznit, že se jedná pouze o 1 ze 7 žáků/žákyní, který tuto změnu zdůraznil. Rovněž, pouze 1 ze 7 žáků/žákyní hovořil o svrchovanosti mužů oproti ženám: „*No kluk je lepší. Třeba i v minulosti, že se muži brali za ty – víc nad těma.*“.

Za účelem shrnutí této části analýzy naší výzkumné sondy, je vhodné poznamenat, že žáci a žákyně druhého stupně ZŠ jsou do jisté míry ovlivněni/ovlivněny genderovými

stereotypy – **5 ze 7 žáků/žákynů uvedlo, že by jejich život byl jiný.** Tuto myšlenku rovněž vyjadřují různé výroky týkající se stylu oblékání, způsobu trávení volného času, témat, o kterých lze diskutovat, okruhu kamarádů, se kterými trávíme volný čas, rovněž chování:

*holky se zajímají o módu a rády nakupují, utrácení – klukům je jedno, co si na sebe obléknou*

*holky nehrají fotbal – kluci mají rádi fotbal a tomuto sportu se věnují*

*holky se kamarádí s holkami – kluci se kamarádí s kluky*

*holky jsou poslušné – kluci zlobí.*

Nicméně, jak jsme již výše zmínili, dvě žákyně uvedly, že něco by přeci jen zůstalo stejné – styl oblékání, zájmy, vlastnosti – ochota pomoci: „*Asi by bylo stejný, že bych pomohla těm kamarádům.*“. Rovněž žákyně č. 5 argumentuje slovy: „*Já se v tom cítím, jakože jako holka jsem hodně přecitlivělá a nevím, jestli by se to u mě jako u kluka zůstalo, protože u kluků se říká, že mají být silní, aby ochránili svoji polovičku a podobně. A nevím, podle mě se to jakože takle ta citlivost nevztahuje ani k žádnému pohlaví, že záleží prostě.*“ Tento závěr nás rovněž podněcuje k zamyšlení se nad tím, zda jsou děti stále víc genderově neutrální ve svých úsudcích o okolním světě.

#### **9.1.4 Prostředí rodiny a školy**

V rámci této části analýzy naší výzkumné sondy plynule navážeme na předchozí část, ve které byla zmíněna problematika způsobu trávení volného času. Nyní se na tuto oblast zaměříme detailněji. Nejprve se podíváme na předškolní věk, poté bude naše pozornost zaměřena na prostředí školy.

V rámci tématu „předškolní věk“ žákům a žákyním druhého stupně ZŠ byly položeny následující otázky: „Vzpomeň si na své hračky a aktivity, které jsi rád/ráda dělával/dělávala, když jsi ještě nechodil/nechodila do školy. Co jsi rád/ráda dělával/dělávala? S čím sis rád/ráda hrával/hrávala?“. V centru pozornosti se tak nachází



oblíbené hračky, aktivity, které děti rády dělávaly, když ještě nechodily do školy, rovněž okruh vrstevníků, se kterými trávily čas.

V druhé části, ve které se budeme zabývat školním prostředím, bude akcentován rovněž okruh vrstevníků, se kterými děti tráví čas – nyní již spolužáci/spolužačky, dále pohled vyučujících. Informace týkající se těchto oblastí byly získány na základě následujících otázek: „A jak je to ve škole? Trávíte již více času všichni (chlapci i dívky) pohromadě? Jak se na vás jako kolektiv dívají učitelé? Má pan učitel/paní učitelka nějaké oblíbené? Proč jsou právě tito žáci/žákyně oblíbení/oblíbené?“.

### **Genderové rozdíly v rodině a v interakci s vrstevníky**

Analyzujeme-li detailněji námi nabyté informace získané prostřednictvím otázek, jež se vztahují k problematice genderových rozdílů v rodině a v interakci s vrstevníky, dojdeme k názoru, že **žáci a žákyně druhého stupně ZŠ jsou ovlivněni/ovlivněny genderovými stereotypy v oblasti způsobu trávení volného času, zaměříme-li se zejména na předškolní věk – na hračky a aktivity.**

Chlapci uváděli nejčastěji *lego, vrtulníky, autíčka, stavění hradeb, fotbal, basket* apod. Tyto hračky a aktivity bychom mohli charakterizovat jako hračky a aktivity typicky chlapecké. Dívky jmenovaly *plyšáky, panenky, „hra na princezny“, „čajové dýchánky s plyšákama“*. Tyto hračky a aktivity bychom naopak mohly charakterizovat jako typicky dívčí.

Dále bychom mohli konstatovat, že tyto preference jistých hraček a aktivit jsou spojené rovněž s okruhem vrstevníků – dívky, které si hrály na princezny a pořádaly „čajové dýchánky s plyšákama“, se obklopovaly dalšími dívkami, zatímco chlapci, kteří upřednostnili stavění hradeb, fotbal, basket, trávili naopak čas převážně v chlapeckém kolektivu.

Z odpovědí respondentů nebylo patrné, jak na tyto jimi zvolné hračky a aktivity nahlíželi jejich rodiče. Tedy nelze jednoznačně říci, zda byli žáci a žákyně vychováni/vychovávané v takovém rodinném prostředí, pro které je charakteristická přítomnost genderových stereotypů. Na druhou stranu nikdo z dětí se nezmínil o možném

konfliktu jejich zájmů s představami rodičů, jež se nepochybně do výchovy zřetelně vpisují.

Po analýze odpovědí žáků a žákyň druhého stupně ZŠ na otázky týkající se oblasti genderových rozdílů v rodině a v interakci s vrstevníky, se zaměříme na prostředí školy.

### **Genderové rozdíly ve škole – jak učitelé nahlíží na žáky a žákyně (pohled žáků a žákyň druhého stupně ZŠ)**

Po detailnějším prostudování odpovědí respondentů na otázky, jež se vztahují k oblasti genderových rozdílů ve škole, dojdeme k závěru, že **4 ze 7 dětí zmínily, že v prostředí školy tráví již více času pohromadě – kluci i holky**. Důvodem může být více společných témat, ať již vztahujících se k jednotlivým předmětům či obecně k mimoškolním aktivitám – stále markantnější se přiblížení okruhu zájmů s rostoucím věkem (jak ostatně uvedl jeden z žáků: „*Jak už jsme starší, trávíme víc čas pohromadě.*“).

Dalším tématem této části analýzy naší výzkumné sondy je přístup vyučujících k žákům a žákyním, zejména v průběhu vyučování. Většina dětí odpověděla, že vyučující jsou obecně féroví. Jen některé dívky (žákyně č. 5, žákyně č. 6) vyjádřily myšlenku, že „*paní učitelky preferují dívky*“. Jako důvod pak uvedly, že dívky jsou pečlivější, nevyrušují během výuky, naopak kluci zlobí.

V rámci této výzkumné sondy jsme bohužel neobdrželi více informací týkajících se přístupu vyučujících na dané škole. Nelze tak určit, zda se jedná o genderově citlivé prostředí či nikoliv.

## 10. Závěrečná diskuze

V této kapitole shrneme a srovnáme odpovědi žáků a žákyň druhého stupně ZŠ, které jsme získali na základě položených výzkumných otázek. Součástí této kapitoly bude rovněž komparace výsledků naší výzkumné sondy s již realizovanými výzkumy.

Žáci a žákyně druhého stupně ZŠ, se kterými jsme vedli rozhovory, prokazovali tendenci dělit vlastnosti na typicky mužské a typicky ženské, tedy jednali na základě genderových stereotypů, nicméně výsledky naší výzkumné sondy rovněž pobízí k zamyšlení se nad tím, zda žáci a žákyně, se kterými jsme vedli rozhovory, nesmýšlí již více genderově neutrálně.

Ochota pomoci v běžných každodenních situacích a zaměření se na sociálně-emoční chování v rámci skupiny, s čímž souvisí emocionalita a pochopení pro ostatní, jsou charakteristiky připisované ženám (tedy spojované s feminitou), dle žáků a žákyň druhého stupně ZŠ, se kterými jsme vedli rozhovory. Samy dívky sedmé třídy takto vykreslily samy sebe. Tyto charakteristiky tak mohou být spojované s mateřstvím (rovněž následným rodičovstvím), tak často přisuzovaným právě ženám. Tuto tezi podpoří rovněž výčet typicky mužských vlastností (dle žáků a žákyň), neboť soutěživost, vůdcovství atp. jsou charakteristiky spojované s maskulinitou. Na druhou stranu, je vhodné zmínit, že agresivita je pojímána (soudíme tak z výsledků naší výzkumné sondy) jako vlastnost genderově neutrální, přestože, dle dvoupólové maskulinity-femininity, je rysem maskulinním.

Zaměříme-li se na oblast zaměstnání, z výsledků naší výzkumné sondy vyplývá, že děti druhého stupně ZŠ, se kterými jsme vedli rozhovory, přisuzovaly realistická povolání, která zahrnují práci se stroji, nástroji atp. a která můžeme charakterizovat jako fyzicky náročné, tento typ povolání přisuzovaly mužům, zatímco společenská povolání, která jsou zaměřená na výchovu, vzdělávání atp. a pro která je charakteristická péče o druhé, charakterizovali žáci a žákyně druhého stupně ZŠ, se kterými jsme vedli rozhovory, jako povolání ženská, rovněž starost o domácnost uvedly děti jako povolání typicky ženské.

Podíváme-li se detailněji na výsledky této výzkumné sondy v oblasti vnímání sebe sama a vnímání druhých lidí, rovněž v oblasti povolání, lze zmínit, že dělení povolání na typicky mužská a typicky ženská více méně koresponduje s dělením vlastností

na typicky ženské a typicky mužské. Lze tedy konstatovat ovlivnitelnost dětí genderovými stereotypy. Avšak, podíváme-li se blíže na podnikatelská zaměstnání, lze naopak konstatovat, že žáci a žákyně druhého stupně ZŠ, se kterými jsme vedli rozhovory, zahrnují do této sféry jak muže, tak i ženy. Mohli bychom tak říci, že vliv genderových stereotypů na trhu práce – muži se nachází na vyšších pozicích a dosahují vyšších platů – je z pohledu dětí, se kterými jsme vedli rozhovory, méně markantní než v minulosti, neboť z výsledků naší výzkumné sondy vyplývá, že žáci a žákyně přisuzují vysoké manažerské pozice rovněž ženám. Nicméně, zaměříme-li se znovu na výčet povolání, která jsou přisuzována mužům, a povolání, která jsou přisuzována ženám, je nutné přiznat, že žáci a žákyně sedmé třídy ZŠ přesto mnohokrát uvedli, že muži vykonávají povolání, kterým je přisuzován vyšší společenský status – například starosta, politik, právník, zatímco ženy zastávají pozice, jež lze chápat jako těmto podřadné – například sekretářka.

Z analýzy této části pojednávající o povolání druhých lidí je tedy patrné, že žáci a žákyně jsou ovlivněni/ovlivněny genderovými stereotypy v oblasti zaměstnání, nicméně ta část analýzy, jejímž tématem je budoucí povolání žáků a žákyň druhého stupně ZŠ, tato část analýzy na vliv genderových stereotypů jednoznačně nepoukazuje. Někteří uvedli povolání, o němž se rozhodli na základě vlastních preferencí, dle toho, co je baví, jiní se o střední škole a následném povolání rozhodují na základě kritéria užitečnosti a příslibu vcelku uspokojujícího finančního ohodnocení.

Přes tuto skutečnost z výsledků naší výzkumné sondy však povětšinou vyplývá, že žáci a žákyně druhého stupně ZŠ jsou do jisté míry ovlivněni/ovlivněny genderovými stereotypy. Děti, se kterými jsme vedli rozhovory, jsou genderovými stereotypy ovlivněny rovněž v oblasti způsobu trávení volného času, zaměříme-li se zejména na předškolní věk – na hračky a aktivity<sup>66</sup>. Tyto preference jistých hraček a aktivit jsou spojené rovněž s okruhem vrstevníků – dívky, které si hrály na princezny a pořádaly „čajové dýchánky s plyšákama“, se obklopovaly dalšími dívkami, zatímco chlapci, kteří upřednostnili stavění hradeb, fotbal, basket, trávili naopak čas převážně v chlapeckém kolektivu.

---

<sup>66</sup> V souvislosti s tímto tématem je příhodné zmínit postoj rodičů na výběr těchto aktivit, rovněž výběr hraček s nimi spojený. Nicméně, z odpovědí respondentů nebylo patrné, jak na tyto jimi zvolné hračky a aktivity nahlíželi jejich rodiče. Tedy nelze jednoznačně říci, zda byli žáci a žákyně vychováni/vychovávani v takovém rodinném prostředí, pro které je charakteristická přítomnost genderových stereotypů. Na druhou stranu nikdo z dětí se nezmínil o možném konfliktu jejich zájmů s představami rodičů, jež se nepochybně do výchovy zřetelně wpisují.

Nicméně, po detailnějším prostudování odpovědí respondentů na otázky, jež se vztahují k oblasti genderových rozdílů ve škole, dojdeme k závěru, že 4 ze 7 dětí zmínily, že v prostředí školy tráví již více času pohromadě – kluci i holky. Důvodem může být více společných témat, ať již vztahujících se k jednotlivým předmětům či obecně k mimoškolním aktivitám – stále markantnější se přiblížení okruhu zájmů s rostoucím věkem.

Tezi, že žáci a žákyně druhého stupně ZŠ, se kterými jsme vedli rozhovory, jsou ovlivněni/ovlivněny genderovými stereotypy, podepře rovněž analýza odpovědí na otázku: „Jaký by byl tvůj život, kdybys byla kluk? / Jaký by byl tvůj život, kdybys byla holka?“. Pět ze sedmi dětí uvedlo, že by jejich život byl jiný. Děti, které zdůraznily, že by jejich život byl zcela jiný, uvedly jako příklady (toho, co by se změnilo) následující oblasti: kamarádi (obecně vztahy), témata (o čem se bavit), způsob trávení volného času, vzhled, styl oblékání. Z výpovědí žáků a žákyň druhého stupně ZŠ vyplývá, že dětské vidění světa v souvislosti s problematikou genderu je následujícího charakteru:

*holky se zajímají o módu a rády nakupují, utrácejí – klukům je jedno, co si na sebe obléknou*

*holky nehrají fotbal – kluci mají rádi fotbal a tomuto sportu se věnují*

*holky se kamarádí s holkami – kluci se kamarádí s kluky*

*holky jsou poslušné – kluci zlobí.*

Jeden žák dokonce uvedl, že jinakost jeho života by spočívala rovněž v tom, že když by byl ženou, týkala by se ho otázka těhotenství, a že by to bylo obtížné. Vyjádřil tak myšlenku, jež jsme uvedli v teoretické části této diplomové práce, že těhotenství je výlučně spjata s feminitou. Nicméně, je nezbytné zdůraznit, že se jedná pouze o 1 ze 7 žáků/žákyň, který tuto změnu zdůraznil.

Hovoříme-li o ovlivnitelnosti genderovými stereotypy při utváření si názoru na svět kolem nás, je nutné zdůraznit, dvě žákyně uvedly, že něco by přeci jen zůstalo stejné – styl oblékání, zájmy, vlastnosti – ochota pomoci. Tento závěr nás rovněž podněcuje k zamyšlení se nad tím, zda jsou děti stále víc genderově neutrální ve svých úsudcích o okolním světě.

Dalším tématem naší výzkumné sondy je přístup vyučujících k žákům a žákyním, zejména v průběhu vyučování. Většina dětí odpověděla, že vyučující jsou obecně féroví. Jen některé dívky vyjádřily myšlenku, že „*paní učitelky preferují dívky*“. Jako důvod pak uvedly, že dívky jsou pečlivější, nevyrušují během výuky, naopak kluci zlobí.

V rámci této výzkumné sondy jsme bohužel neobdrželi více informací týkajících se přístupu vyučujících na dané škole. Nelze tak určit, zda se jedná o genderově citlivé prostředí či nikoliv.

Po výše uvedeném shrnutí poznatků, které vyplývají z výsledků naší výzkumné sondy, se pokusíme o srovnání těchto výsledků s výsledky dosavadních studií, které se zabývaly danou problematikou a jež jsme představili v teoretické části této diplomové práce.

Děti mají tendenci projevovat stereotypní vidění genderových rozdílů. Hovoříme-li o rozdělení prací a činností podle genderu, výsledky studie s názvem *Genderové role v rodině pohledem dětských aktérů* (Lenka Slepíčková, Michaela Kvapilová Bartošová)<sup>67</sup> rovněž vypovídají o reprodukci genderových stereotypů ze strany dětí, zároveň však zobrazují jistý posun směrem k tolerantnějšímu postoji, genderově méně vyhraněnému, podobně jako výsledky naší výzkumné sondy.

Tedy výsledkem studie *Genderové role v rodině pohledem dětských aktérů* je zjištění, že děti z příměstské školy více lpěly na tradičním rodinném uspořádání – péče o děti a domácnost náleží ženě, neboť je to pro ženu přirozené, spíše než pro muže. Nicméně, děti z městské školy byly výrazně tolerantnější k různým rodinným uspořádáním – otec i matka se umějí starat o děti a domácnost stejným způsobem. Avšak je nutné zmínit, že přes jistou toleranci k různým rodinným uspořádáním ze strany dětí z městské školy zazněly v obou školách názory, že jsou to matky (či ženy obecně), které si práci v domácnosti umí lépe zorganizovat, tedy pro tento okruh činností se hodí lépe než muži. Ačkoli si můžeme povšimnout jistého posunu v názorech a postojích směrem k genderové nevyhraněnosti, výsledky této studie dokládají, že rozdíly mezi muži a ženami jsou stále dětmi popisovány jako vrozené, a tedy hluboce zakořeněné. K podobným výsledkům v této oblasti jsme dospěli rovněž v rámci naší diplomové práce.

Z výsledků naší kvalitativní výzkumné sondy dále vyplývá, že dívky kladou větší důraz na vzhled než chlapci. Žáci a žákyně sedmé třídy ZŠ se domnívají, že o oblast

---

<sup>67</sup> SLEPIČKOVÁ, L., KVAPILOVÁ BARTOŠOVÁ, M. Genderové role v rodině pohledem dětských aktérů. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2013. Ročník 14 (číslo 1). s. 64-78.

módy se zajímají zejména dívky. Připomeňme si výroky žáků a žákyně týkající se této oblasti – vzhledu a stylu oblékání: „*No to bych se asi jako oblíkala určitě jinak, ale asi by mi na tom tolik nezáleželo, jako když jsem holka.*“, „*No tak styl oblékání bych měla úplně jinej. To bych měla takový ten styl, že na sebe hodím džíny, tričko a je mi jedno, co mám na sobě.*“ (žákyně charakterizovaly, jakým způsobem by se změnil jejich styl oblékání, když by byly kluky).

Rovněž výsledky studie s názvem *Představy o mužském/chlapeckém vzhledu ve školních třídách* (Irena Smetáčková, Helena Čechová, Karolína Klasová, Barbora Slavičková)<sup>68</sup> dokládají, že dívky kladou větší důraz na vzhled než chlapci a dále hodnotí-li dívky vzhled chlapce i dívky, vzhled dívky hodnotí přísněji. Výzkum byl rovněž zaměřen na vliv fyzického vzhledu pro sociální vztahy ve třídě. Výsledky poukazují na to, že popisovali-li žáci a žákyně ideálního spolužáka a spolužačku, byl vzhled nejdůležitějším faktorem při hodnocení – od vzhledu se odvozuje vliv na ostatní a celkové postavení v kolektivu. Nicméně ideál ženské krásy je výrazně silnější než ideál mužské krásy. V důsledku toho jsou ženy vystaveny většímu sociálnímu tlaku na svoji fyzickou atraktivitu než muži a zároveň lidé (ženy i muži) strukturují své vnímání a hodnocení druhých na základě fyzického vzhledu více v případě žen než mužů. Zejména v období dospívání je adolescenty tento tlak vnímán intenzivněji.

Za účelem shrnutí této části diplomové práce lze říci, že z odpovědí žákyně a žáků je patrné, že ženy jsou z jejich pohledu vnímány jako ty jemnější, pečlivější, ve škole svědomitější, jako ty, které mají zastávat role spjaté s péčí o rodinu (starat se o manžela, starat se o děti) a chlapci jsou vnímáni jako ti drsnější, ti, kteří mají výchovné problémy, lajdači a ti, kteří se mají uplatnit ve sféře veřejné/musí pracovat.

---

<sup>68</sup> SMETÁČKOVÁ, I., ČECHOVÁ, H., KLASOVÁ, K., SLAVÍČKOVÁ, B. *Představy o mužském/chlapeckém vzhledu ve školních třídách. Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2013. Ročník 14 (číslo 1). s. 79-87.

## **Závěr**

Diplomová práce se zabývala diagnostikou porozumění problematice genderu u žáků a žákyň druhého stupně ZŠ. Díky kvalitativní výzkumné sondě a zpracování této diplomové práce jsme nabyli přesvědčení, že gender je něco, s čím děti aktivně pracují a co v různých situacích různě akcentují. Není tedy fixní, nepředurčuje nezměnitelně životy dívek a chlapců, nicméně působí jako normativní očekávání, která děti formují. Setkáváme se již s určitým zdůrazněním rovnosti v povinnostech mužů a žen a svobodou volit si činnosti dle vlastních preferencí, avšak stále lze spatřit doznívání starého řádu tradičního uspořádání genderových rolí.

Nicméně vzhledem k povaze výzkumné sondy není možné získané výsledky zobecňovat. Jsme si vědomi nedostatků způsobených malou zběhlostí výzkumnice, nedostatků zejména během hloubkových individuálních rozhovorů s žáky a žákyněmi. Teprve během analýzy získaných dat metodou otevřeného kódování jsme si uvědomovali nedostatky ve výběru obrázků prezentujících jednotlivé osoby. Některé obrázky příliš podněcovaly k určení profese dle znaků jako oblečení, apod. a následnému přiřazení jisté vlastnosti osobě zobrazené na obrázku. Zároveň jsme si uvědomovali, jaké doplňující otázky měly být v rozhovorech položeny.

Ačkoli nemohou být dětská porozumění dané problematice prozkoumána do detailů, pro naplnění cíle této diplomové práce jsme získali dostatečné množství potřebných dat, která umožnila vytvořit ucelenější představu o vnímání problematiky genderu dle žáků a žákyň druhého stupně ZŠ.



## Seznam použitých informačních zdrojů

### Tištěné publikace

BUTLER, Judith P. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990. 172 s.

BERGER, Peter L., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s. ISBN 80-85959-46-1.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha: SLON, 2000. 565 s. ISBN 80-85850-89-3.

GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.

GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. 247 s. ISBN 80-902482-4-1.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2011. 174 s. ISBN 978-80-262-0042-0

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HNILICA, K. *Stereotypy, předsudky, diskriminace (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum, 2010. 208 s. ISBN 978-80-246-1776-3.

JARKOVSKÁ, L. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání*. Brno: Nesehnutí, 2005. 25 s. ISBN: 80-903228-6-7.

JARKOVSKÁ, L. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. 196 s. ISBN 978-80-7419-119-0.

JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., ŠMÍDOVÁ, I. (a kol.) *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha-Brno: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. 220 s. ISBN 978-80-7419-030-8.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOLÁŘOVÁ, M. Na křižovatkách nerovností: gender, třída a rasa/etnicita. In: *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2008. Ročník 8 (číslo 2).

LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. 432 s. ISBN 978-80-200-1719-2.

MEADOVÁ, M. *Pohlaví a temperament u tří primitivních společností*. Praha: SLON, 2010. 356 s. ISBN 978-80-7419-036-0

MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2002. 250 s. ISBN 80-86429-05-9

OAKLEYOVÁ, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.

PARSONS, Talcott. *Family, socialization and interaction process*. Glencoe: Free Press, 1955. 422 s.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. 270 s. ISBN: 80-7184-56-98.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

RENZETTI, Claire M., *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.

SLEPIČKOVÁ, L., KVAPILOVÁ BARTOŠOVÁ, M. Genderové role v rodině pohledem dětských aktérů. In: *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2013. Ročník 14 (číslo 1).

SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X.

SMETÁČKOVÁ, I. *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2016. 274 s. ISBN 978-80-7419-229-6

SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. 67 s. ISBN 978-80-87110-01-0

SMETÁČKOVÁ, I., ČECHOVÁ, H., KLASOVÁ, K., SLAVÍČKOVÁ, B. Představy o mužském/chlapeckém vzhledu ve školních třídách. In: *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2013. Ročník 14 (číslo 1).

ŠKODA, J., DOULÍK, P. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (a kol.) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

### **Elektronické zdroje**

*Velký sociologický slovník* [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2017 [cit. 23.9.2018]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Gender>

*Velký sociologický slovník* [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2017 [cit. 26.2.2019]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/VSgS>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Obrázky použité v kvalitativní výzkumné sondě

Příloha č. 2 – Jakým způsobem žáci a žákyně nahlíží na druhé?

Příloha č. 3 – Povolání druhých lidí

Příloha č. 4 – Život chlapců a život dívek

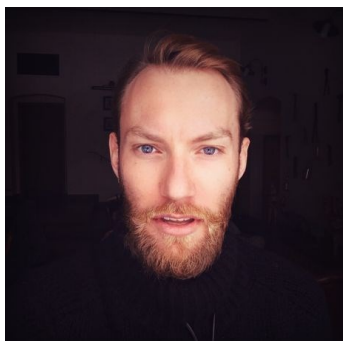
## Příloha č. 1 – Obrázky použité v kvalitativní výzkumné sondě



69



70



71



72

<sup>69</sup> Lukáš Lis – Lukáš Lis se stal Ámosem češtinářem, Ámosem sympatákem a Zlatým Ámosem - 24. ročník (2016-2017) – zdroj: <https://www.zlatyamos.cz/nominovani-kandidati/297/lis-lukas>

<sup>70</sup> Hana Pacíková – Hana Pacíková se stala Zlatým Ámosem, Dětským Ámosem - 22. ročník (2014-2015) – zdroj: <https://www.zlatyamos.cz/nominovani-kandidati/192/pacikova-hana>

<sup>71</sup> Martin Tyl – Martin Tyl (New You, Praha) se stal vítězem: Czech and Slovak Hairdressing Awards 2017 - pánský komerční účes / men (2017) – zdroj: <http://zena-in.cz/clanek/kadernik-ceskych-celebrit-martin-marty-tyl-zrzky-jste-v-kurzu>

<sup>72</sup> Petra Měchurová – Petra Měchurová (salon Petra Měchurová, Praha) se stala vítězem: Czech and Slovak Hairdressing Awards 2017 - dámský komerční účes praha / women prague (2017) – zdroj: <https://www.novinky.cz/zena/styl/361317-kadernice-petra-mechurova-zmeny-mam-rada-je-to-vyzva.html>



73



74



75



76

---

<sup>73</sup> prof. MUDr. Kvapil Milan, CSc., MBA – lékař Motol – zdroj: <http://www.fnmotol.cz/kliniky-a-oddeleni/cast-pro-dospELE/interni-klinika-uk-2lf-a-fn-motol/>

<sup>74</sup> Mudr. Markéta Majerová – vedoucí lékařka korektivní dermatologie – Medicom Clinic – zdroj: <https://www.medicomclinic.cz/mudr-marketa-majerova>

<sup>75</sup> Radim Passer – majitel Passerinvest Group – vedoucí podniku – zdroj: <http://www.passerinvest.cz/cs/slovo-radima-passera>

<sup>76</sup> Karolína Topolová – generální ředitelka společnosti AAA AUTO – zdroj: <http://www.karolinatopolova.cz/>

## Příloha č. 2 – Jakým způsobem žáci a žákyně nahlíží na druhé?

Obrázek č. 1 – muž, který se stal Zlatým Ámosem (učitel)

	obrázek č. 1
Žák č. 1	vlastnosti zloděje
Žák č. 2	líný
Žák č. 3	přísný
Žák č. 4	pohodář
Žákyně č. 5	obyčejný člověk
Žákyně č. 6	normální člověk, spíš pohodář
Žákyně č. 7	vypadá jako člověk, který se nachází ve vězení

Obrázek č. 2 – žena, která se stala Zlatým Ámosem (učitelka)

	obrázek č. 2
Žák č. 1	přísná
Žák č. 2	přísná, zvědavá
Žák č. 3	zvědavá
Žák č. 4	slušná, možná zodpovědná
Žákyně č. 5	silná, sebevědomá, slušná, zodpovědná, pečlivá, pracovitá, mohla by být i agresivní
Žákyně č. 6	asi zodpovědná, pečlivá, přísná, vzbuzuje strach
Žákyně č. 7	asi spravedlivá, přísná

Obrázek č. 3 – muž, který získal ocenění za pánský komerční účes (kadeřník)

	obrázek č. 3
Žák č. 1	namyšlený
Žák č. 2	<i>žák neví, jak tohoto muže popsat</i>
Žák č. 3	<i>žák neví, jak tohoto muže popsat</i>
Žák č. 4	slušný ( <i>všichni lidé na obrázcích jsou dle tohoto žáka slušní</i> )
Žákyně č. 5	romantický, obyčejný ( <i>žákyně neví, jak tohoto muže popsat</i> )
Žákyně č. 6	mohl by být milý i hodný, ale působí divně, nesympaticky
Žákyně č. 7	normální chlap, milý, citlivý, empatický, ale taky přísný, agresivní, nezodpovědný



Obrázek č. 4 – žena, která získala ocenění za dámský komerční účes (kadeřnice)

	obrázek č. 4
Žák č. 1	milá
Žák č. 2	veselá, sympatická
Žák č. 3	<i>žák neuvedl vlastnosti této ženy</i>
Žák č. 4	citlivá, starostlivá, sympatická, optimistická, žena, která si ráda hraje s dětmi
Žákyně č. 5	veselá, optimistická, sympatická, citlivá, laskavá, empatická
Žákyně č. 6	milá, laskavá, citlivá
Žákyně č. 7	milá, důvěryhodná

Obrázek č. 5 – lékař v nemocnici Motol

	obrázek č. 5
Žák č. 1	nepoctivý
Žák č. 2	vůdčí typ, spravedlivý
Žák č. 3	<i>žák neuvedl vlastnosti tohoto muže</i>
Žák č. 4	slušný, zodpovědný, optimistický, pohodář
Žákyně č. 5	slušný, vážný, zodpovědný, sebevědomý, soutěživý, povrchní
Žákyně č. 6	přísný, působí důstojně, pečlivý, zodpovědný
Žákyně č. 7	milý, spravedlivý, důvěryhodný

Obrázek č. 6 – vedoucí lékařka korektivní dermatologie

	obrázek č. 6
Žák č. 1	přísná
Žák č. 2	pyšná, nesympatická,
Žák č. 3	sympatická
Žák č. 4	zodpovědná, starostlivá, přísná, celkově spíš nesympatická
Žákyně č. 5	vážná, starostlivá
Žákyně č. 6	zodpovědná, pečlivá, přísná, ale bude hodná
Žákyně č. 7	působí přísně a nedůvěryhodně

Obrázek č. 7 – vedoucí podniku

	obrázek č. 7
Žák č. 1	žák neuvedl vlastnosti tohoto muže
Žák č. 2	nepoctivý (přetvařuje se)
Žák č. 3	žák neuvedl vlastnosti tohoto muže
Žák č. 4	slušný, zodpovědný, optimistický, pohodář
Žákyně č. 5	slušný, vážný, zodpovědný, sebevědomý, soutěživý, povrchní
Žákyně č. 6	působí důstojně, sebevědomý, zodpovědný
Žákyně č. 7	nepoctivý, nedůvěryhodný

Obrázek č. 8 – generální ředitelka jisté společnosti

	obrázek č. 8
Žák č. 1	žák neuvedl vlastnosti této ženy
Žák č. 2	"snaží se být taková drsná"
Žák č. 3	nesympatická
Žák č. 4	přísná, povrchní (zajímá se o vzhled), sebevědomá
Žákyně č. 5	slušná, zodpovědná, pečlivá, sebevědomá
Žákyně č. 6	soutěživá, přísná, nesympatická,
Žákyně č. 7	"normální žena", zábavná, "má ráda zábavu a lidi"

### Příloha č. 3 – Povolání druhých lidí

Obrázek č. 1 – muž, který se stal Zlatým Ámosem (učitel)

	obrázek č. 1
Žák č. 1	zloděj, pracovník na stavbě
Žák č. 2	řidič kamionu
Žák č. 3	<i>žák neuvedl povolání tohoto muže</i>
Žák č. 4	<i>žák neuvedl povolání tohoto muže</i>
Žákyně č. 5	<i>žákyně neuvedla povolání tohoto muže</i>
Žákyně č. 6	dělník na stavbě
Žákyně č. 7	vězeň ( <i>není povolání – nicméně žákyně ho takto charakterizovala</i> )

Obrázek č. 2 – žena, která se stala Zlatým Ámosem (učitelka)

	obrázek č. 2
Žák č. 1	policistka
Žák č. 2	policistka
Žák č. 3	policistka
Žák č. 4	policistka
Žákyně č. 5	policistka
Žákyně č. 6	policistka
Žákyně č. 7	policistka

Obrázek č. 3 – muž, který získal ocenění za pánský komerční účes (kadeřník)

	obrázek č. 3
Žák č. 1	<i>žák neuvedl povolání tohoto muže</i>
Žák č. 2	pracuje v kanceláři jako podřízený
Žák č. 3	student
Žák č. 4	<i>žák neuvedl povolání tohoto muže</i>
Žákyně č. 5	<i>žákyně neuvedla povolání této ženy</i>
Žákyně č. 6	kadeřník
Žákyně č. 7	<i>žákyně neuvedla povolání tohoto muže</i>

Obrázek č. 4 – žena, která získala ocenění za dámský komerční účes (kadeřnice)

	obrázek č. 4
Žák č. 1	pani, která pracuje v kavárně
Žák č. 2	modelka
Žák č. 3	žena v domácnosti ("žena, která je doma a stará se o děti")
Žák č. 4	kadeřnice
Žákyně č. 5	<i>žákyně neuvedla povolání této ženy</i>
Žákyně č. 6	učitelka v MŠ, ale taky možná pracuje v salónu krásy (dle pozadí fotky)
Žákyně č. 7	pani, která pracuje v kavárně

Obrázek č. 5 – lékař v nemocnici Motol

	obrázek č. 5
Žák č. 1	starosta nebo pán, který pracuje v bance
Žák č. 2	vedoucí (šéf 3. pána)
Žák č. 3	politik (ve vládě) či úředník
Žák č. 4	právník
Žákyně č. 5	majitel firmy
Žákyně č. 6	politik (prezident)
Žákyně č. 7	politik

Obrázek č. 6 – vedoucí lékařka korektivní dermatologie

	obrázek č. 6
Žák č. 1	manažerka, "přísná šéfkyně"
Žák č. 2	zubařka
Žák č. 3	lékařka
Žák č. 4	pracuje v kanceláři
Žákyně č. 5	zaměstnankyně pána č. 5 nebo 7
Žákyně č. 6	zubařka
Žákyně č. 7	zástupkyně ředitele

Obrázek č. 7 – vedoucí podniku

	obrázek č. 7
Žák č. 1	starosta nebo pán, který pracuje v bance
Žák č. 2	pracuje v kanceláři na vedoucí pozici (jako pán č. 5)
Žák č. 3	politik či úředník
Žák č. 4	právník
Žákyně č. 5	majitel firmy
Žákyně č. 6	podnikatel, který má svou vlastní firmu
Žákyně č. 7	politik

Obrázek č. 8 – generální ředitelka jisté společnosti

	<b>obrázek č. 8</b>
<b>Žák č. 1</b>	sekretářka pána č. 7
<b>Žák č. 2</b>	učitelka
<b>Žák č. 3</b>	učitelka
<b>Žák č. 4</b>	pracuje v kanceláři
<b>Žákyně č. 5</b>	zaměstnankyně pána č. 5 nebo 7
<b>Žákyně č. 6</b>	učitelka (dle pozadí fotky) nebo vedoucí firmy (dle jejího postoje - sebevědomá)
<b>Žákyně č. 7</b>	pracuje v kanceláři

## Příloha č. 4 – Život chlapců a život dívek

### Žák č. 1

*„Tak jiný by byl rozhodně, protože bych asi dělal úplně jiný věci. No všechno by pak bylo jako jiný. Jiný a divný.“*

<i>co by bylo jiné?</i>	<i>co by zůstalo stejné?</i>
kamarádi – bavil bych se s děvčaty (obecně vztahy) témata – o čem se bavít chodil bych nakupovat, utrácet peníze oblečení těhotenství <sup>77</sup>	

### Žák č. 2

*„Jiný bych řekl, o hodně, o hodně. Ale fakt nevím, to si nedovedu moc představit, protože holky maj úplně jiný zájmy a tak.“*

<i>co by bylo jiné?</i>	<i>co by zůstalo stejné?</i>
témata – o čem se bavít (holčičí věci: modeling apod.)	kamarádi <sup>78</sup>

### Žák č. 3

*„Jiný.“*

<i>co by bylo jiné?</i>	<i>co by zůstalo stejné?</i>
kamarádi zájmy (jako holka bych nehrál fotbal, dělal bych jiný sporty) styl oblékání	

<sup>77</sup> „By to bylo asi těžký, když bych byla těhotná.“

<sup>78</sup> „Kdybych zůstal stejnej, tak určitě s klukama, ale nevím.“

#### Žák č. 4

*„Určitě bych radši byl kluk. Tím, kým jsem.“*

<i>co by bylo jiné?</i>	<i>co by zůstalo stejné?</i>
kamarádi – bavil bych se s děvčaty styl oblékání	

V: *„Zkus mi jenom říct výhody, nevýhody toho být kluk.“*

Ž: *„No kluk je lepší. Třeba i v minulosti, že se muži brali za ty – víc nad těma.“*

V: *„Jako nadřazenější?“*

Ž: *„Jo, jo.“*

V: *„Nadřazenější co se týče žen.“*

#### Žákyně č. 5

<i>co by bylo jiné?</i>	<i>co by zůstalo stejné?</i>
zájmy: hudba (neposlouchala bych „klučičí skupiny“)	vlastnosti (citlivost) zájmy: kreslení <sup>79</sup> sport (nadále bych se o sport nezajímala) <sup>80</sup> styl oblékání

<sup>79</sup> „Protože hodně lidí říká, že kreslení a malování se vztahuje víc na holky, ale ve světě je hodně malířů, kteří jsou známější, než některé malířky, takže dle mého bych se zajímala o to umění.“

<sup>80</sup> „Nebyla bych podle mě sportovně, že bych se nezajímala o sport, protože já jako dívka se nezajímám o sport a pochybuju, že kdyby se změnilo mé pohlaví, tak by se u mě vyskytla vášeň k tomu sportu.“

## Žákyně č. 6

„Já bych řekla, že určitě jinej.“

<i>co by bylo jiné?</i>	<i>co by zůstalo stejné?</i>
chování kamarádi (bavila bych se spíš s chlapci) vzhled styl oblékání <sup>81</sup>	

## Žákyně č. 7

<i>co by bylo jiné?</i>	<i>co by zůstalo stejné?</i>
chování – „zlobila bych“ <sup>82</sup> zájmy styl oblékání <sup>83</sup>	chování – ochota pomoci druhým <sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> „No to bych se asi jako oblíkala určitě jinak, ale asi by mi na tom tolik nezáleželo, jako když jsem holka.“

<sup>82</sup> „No byla bych asi takovej ten typickej kluk, co by zlobil. Líkala bych někde venku asi.“

<sup>83</sup> „No tak styl oblékání bych měla úplně jinej. To bych měla takový ten styl, že na sebe hodím džíny, tričko a je mi jedno, co mám na sobě.“

<sup>84</sup> „Asi by bylo stejný, že bych pomohla těm kamarádům.“